هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التّخطيط والسّياسة اللُّغويّة

السنة السادسة - العدد الثاني عشر، (رجب ١٤٤٢هـ)، (فبراير ٢٠٢١م)

سياسة حركة الترجمة في سويسرا: استقراء تاريخي

تخطيط المصطلح الطبي:
(مصطلحات ابن سينا في الصيدلة نموذجًا)

التّخطيط والسّياسة اللُّغويّة في الجزائر:
القوانين والتشريعات أنموذجًا

قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع
في منطقة الرياض

مراجعة كتاب «العدالة اللغوية والنظامة والتخطيط»

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجارياً

التخطيط والسياسة اللغوية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التخطيط والسياسة اللغوية

رئيس التحرير
أ.د. محمود إسماعيل صالح

مدير التحرير
أ.د. محمود بن عبد الله المحمود

هيئة التحرير:
أ.د. صالح بن حمد السحيباني
د. أمل عبد الله الراشد

منسق التحرير
أ. محمد مفلح الشهراني

الهيئة الاستشارية
أ.د. إبراهيم بن سليمان الشمسان
أ.د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
أ.د. سليمان بن إبراهيم العايد
أ.د. صالح بلعيد
أ.د. عبد السلام بن عبد السلام المسدي
أ.د. عز الدين بن محمد مجدوب
أ.د. محمد خضر عريف
أ.د. محمد خطابي

التخطيط والسياسة اللغوية

مجلة التخطيط والسياسة اللغوية
مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
السنة السادسة العدد الثاني عشر
(رجب ١٤٤٢هـ)، (فبراير ٢٠٢١م)
(ردمد): ١٦٥٨ - ٧٤١٣

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني لمجلة التخطيط والسياسة اللغوية
mtsl@kaica.org.sa
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩
٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
ناسوخ: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩
ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
المملكة العربية السعودية
www.kaica.org.sa

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

هي مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

من أهداف المجلة:

- إثراء المحتوى العلمي العربي في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.
- تنمية الثقافة والممارسة البحثية في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية وتشجيع المهتمين والمتخصصين للبحث والاهتمام بهذا المجال.
- التوعية بمستجدات تخصص التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية والتعريف بالإنتاج الأكاديمي المميز باللغات الأخرى.
- التعريف بالمبادرات والمراكز ذات العلاقة بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في العالم العربي خصوصا، ودول العالم المختلفة بوجه عام.

المجالات البحثية للمجلة:

ينطلق اهتمام المجلة بالدراسات والأبحاث المتعلقة بمجالات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بما في ذلك الدراسات المتعلقة بتخطيط الوضع اللغوي، وتخطيط الاكتساب اللغوي، وتخطيط البنية اللغوية، وتخطيط المكانة اللغوية، ودراسات التعريب، والتنوع والازدواج اللغوي، وتمكين اللغة وتنميتها ونشرها.

قواعد النشر بالمجلة:

تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص، وتقبل البحوث والدراسات للنشر بالمجلة وفقا لقواعد النشر التالية:

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة.
- أن يكون البحث أو الدراسة في أحد مجالات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بما في ذلك الدراسات المتعلقة بتخطيط الوضع اللغوي، وتخطيط الاكتساب اللغوي، وتخطيط البنية اللغوية، وتخطيط المكانة اللغوية، ودراسات التعريب، والتنوع والازدواج اللغوي، وتمكين اللغة وتنميتها ونشرها.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في كافة خطواته وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستخدمة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية APA .
- أن تكون عدد كلمات البحث ما بين ٥٠٠٠ إلى ١٠,٠٠٠ كلمة.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغة العربية.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة التخطيط والسياسة اللغوية والإشارة إليه.
- يمنح كل مشارك في المجلة مكافأة رمزية ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.

معامل تأثير المجلة:

١,٩٢(وذلك للعام ٢٠٢٠ وفقا لمعامل التأثير العربي، التابع لاتحاد الجامعات العربية)، كما حصلت على المرتبة الثالثة في معامل تأثير (ارسيف) التابعة لقواعد بيانات معرفة.

كما ترحب المجلة بالاستعراض العلمي للكتب ذات العلاقة باهتمامات المجلة وفق الضوابط المتاحة في صفحة المجلة في موقع مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية:

www.kaica.org.sa

البحوث المنشورة بالمجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المركز، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجاريا

محتويات العدد الثاني عشر

٩

سياسة حركة الترجمة في سويسرا: استقراء تاريخي

أ.د. محمد أحمد طجو

٥١

تخطيط المصطلح الطبي: (مصطلحات ابن سينا في الصيدلة نموذجًا)

د.لينا محمد مسفر العتيبي

٩٧

التّخطيط والسّياسة اللُّغويّة في الجزائر: القوانين والتّشريعات أنموذجًا

أ. أيمن الطيّب بن نجي

١٣٥

قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض

د. فيصل بن محمد القريني

د. خالد بن ناصر العاصم

١٩١

مراجعة كتاب «العدالة اللغوية والنظامة والتخطيط»

تأليف: عبدالقادر الفاسي الفهري

مراجعة: أ.د. ناصر بن فرحان الحريّص

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

كلمة التحرير

نسعد بالترحيب بكم في مطلع العدد الثاني عشر من مجلة التخطيط والسياسة اللغوية. وفي هذا العدد يطيب لنا أن نضع بين أيديكم أربع دراسات تتناول قضايا مختلفة في سياق التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية. حيث تتناول الدراسات سياسة الترجمة في سويسرا، والتخطيط المصطلحي، ومناقشة السياسة اللغوية والتخطيط في الجزائر، إضافة إلى قياس المستوى القرائي لدى إحدى الفئات الخاصة في المجتمع (فئة الصم وضعاف السمع)، ويعقب ذلك مراجعة لكتاب «العدالة اللغوية والنظامة والتخطيط».

يقدم محمد طجو في بحث بعنوان «سياسة حركة الترجمة في سويسرا: استقراء تاريخي»، قراءة علمية لاهتمام سويسرا بالترجمة وامتداده التاريخي من خلال دراسة حالة لبيئة لغوية لها خصوصيتها الثقافية والاجتماعية. ففي سويسرا أربع لغات رسمية إضافة إلى الإنجليزية التي تستخدم على نطاق واسع. كما أن البنية الاجتماعية تظهر أن مايقرب من ربع السكان من المهاجرين من خلفيات لغوية وعرقية متنوعة، علاوة على أن سويسرا تحتضن بشكل بارز العديد من المنظمات الدولية، والشركات، والمصارف مما جعل لها نسيجا لغويا خاصا نشطت فيه الترجمة في وقت مبكر. ويأتي ازدهار الترجمة في سويسرا بناء على عدة مبادرات ونشاط من عدد من المؤسسات

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الثقافية. وسعى الباحث إلى تناول الإطار القانوني والمؤسساتي لهذه السياسة اللغوية «في إطار الترجمة»، وناقش أبرز مبادئها، والجهات الفاعلة فيها، كما استعرض أبرز المهن والشهادات ذات العلاقة. وبعد ذلك تناول الباحث أبرز الإجراءات والمبادرات الداعمة للترجمة في سويسرا مع محاولة النظر في التجربة للإفادة منها في العالم العربي.

وفي البحث الثاني تناقش لينا العتيبي قضية التخطيط المصطلحي للمصطلحات الطبية من خلال استقراء تاريخي لعينة من التراث العربي. فالعمل المصطلحي في اللغة العربية يحمل تاريخا طويلا وإرثا علميا كبيرا. وتسعى الدراسة للتركيز بوجه أخص على مصطلحات الصيدلة التي قدمها ابن سينا في كتاب القانون في الطب، وحاولت الدراسة حصر مصطلحات الأدوية الواردة في الكتاب، واستقراء المنهجية التي اتبعها ابن سيناء في وضع المصطلحات، وتوضيح مفاهيمها، وتأصيلها. كما حاولت الباحثة تتبع شيوع تلك المصطلحات في الطب قديمًا وحديثًا، والنظر في مدى مطابقتها لمعايير المصطلح العلمي من خلال تقييسها على مبادئ التقييس والتنميط التي وضعها وتناولها الباحثون في الضبط المصطلحي. وأظهرت الدراسة أهمية النظر في التجربة التراثية الزاخرة في التعامل مع المصطلحات العلمية والطبية وما تضمنته من عمل منهجي وجهد نوعي يمكن أن يكون أساسا لمشاريع تعريب الطب والعلوم في العالم العربي والتعامل مع المصطلحات العلمية.

وفي البحث الثالث يتناول أيمن الطيب بن نجي التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في الجزائر من خلال التركيز على القوانين والتشريعات متمثلة في نقاش الوضع القانوني للغة العربية والأمازيغية في الدساتير التي اعتمدتها الجزائر. كما تناول الباحث أبرز المؤسسات المعنية بإصدار وتنفيذ القرارات اللغوية ومعالجة الشأن اللغوي. واتبع الباحث المنهج التاريخي مستعرضا السياسات اللغوية منذ استقلال الجزائر وحتى نهاية

العقد الثاني من القرن الحالي. ويرى الباحث أن السياسة اللغوية تناولت قضية التعريب بصورة واضحة وكانت مهيمنة على الرؤية العامة في التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية. كما بين الباحث الحراك الذي شهدته السياسة اللغوية في الجزائر من حيث تبني سياسة الاستيعاب والانتقال بعدها إلى سياسة تعددية.

وفي البحث الرابع يستعرض الباحثان فيصل القريني و خالد العاصم قضية جوهرية لم يتم تناولها في الأدبيات العربية في التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بشكل بارز وهي تقييم تخطيط الاكتساب اللغوي لدى الفئات الخاصة في المجتمع. حيث عمد الباحثان إلى التعرف على المستوى القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض. وذلك للكشف عن الكفاية اللغوية لدى هذه الفئة المهمة من المجتمع. وقام الباحثان ببناء مقياس وقاما بتطبيقه على عينة الدراسة (عدد من الطلاب من الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة). وأظهرت النتائج أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم ضعف في مستوى الفهم القرائي لا يتلاءم مع فئاتهم العمرية مما يبرز الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في تخطيط الاكتساب اللغوي لفئة الصم وضعاف السمع وتلبية احتياجاتهم التعليمية لاكتساب اللغة بصورة أفضل.

وبعد البحوث السابقة يقدم ناصر بن فرحان الحريّص مراجعة لكتاب «العدالة اللغوية والنظامة والتخطيط» لمؤلفه عبدالقادر الفاسي الفهري من خلال قراءة شمولية تعرض فصول الكتاب وتناقش محتواها مع إلقاء الضوء على النظريات والمقاربات التي تناولها المؤلف ومناقشتها بصورة عميقة من خلال محتوى الكتاب. ويرى الباحث أن الكتاب يعد إضافة نوعية ومتميزة لدراسة أي بيئة لغوية تتجاذبها التعددية اللغوية من كل جانب رغم تركيزه على الحالة المغربية إلا أنه يؤسس لمعالجة شاملة للإشكالية نفسها

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في أماكن أخرى من العالم العربي، كما أن مما يميز معالجة الكتاب لقضاياه قيامها على أسس إجرائية ومنهجية تكاد تكون غائبة في كثير من الأدبيات العربية. كما يميز الكتاب جمعه بين السياسة اللغوية والتخطيط (ميدانه الأول) والعدالة والأخلاق وما يرتبط معها ويتقاطع من علوم الفلسفة والقانون والتربية والسياسة.

رئيس التحرير

أ.د.محمود إسماعيل صالح

سياسة حركة الترجمة في سويسرا: استقراء تاريخي

أ.د. محمد أحمد طجو[١]

ملخص

اهتمت سويسرا بالترجمة منذ قرون عدة، وقد استُخدمت مؤقتًا محطة للنشر الأدبي الباريسي أثناء الاحتلال النازي لفرنسا[٢]. ويعود ازدهار الترجمة في سويسرا إلى عدد من المبادرات والمؤسسات الثقافية. يقوم هذا البحث على دراسة حالة الترجمة في سويسرا من خلال استقراء تاريخي للواقع الترجمي ووصفه وتقييمه، والاستفادة منه. وقد أظهرت الدراسة سياسة الترجمة ومبادءها، والترجمة بوصفها وسيلة للتواصل والفهم والتعايش السلمي بين اللغات، كما أبرزت دورها في تكوين قانون سويسري متعدد اللغات[٣]. بينت الدراسة أيضًا أهمية تعليم الترجمة ومنح الشهادات، والمصطلحية والتكنولوجيا والتوليد في خدمة الترجمة، وعمليات دعم الترجمة من خلال المنح والجوائز. وقد ختمت الدراسة بتوصيات تتعلق بالترجمة في العالم العربي بناء على استعراض الحالة السويسرية.

١- كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود.
٢- أظهر كثير من المثقفين والأدباء الفرنسيين مواقف «تخاذلية» إزاء المحتل الألماني، ومستويات من التواطؤ بل والتعاون والعمالة للاحتلال، ولم يكن بالتالي لديهم مشاكل مع المحتل النازي أو صعوبات في النشر. وفي مقابل ذلك اختار بعض الأدباء ، لا سيما الباريسيين، المقاومة والنشر خارج فرنسا، فقبل الاحتلال، أي في عشرينيات وثلاثينيات وأوائل أربعينيات القرن العشرين، كانت باريس تفاخر باقي عواصم العالم بكونها مدينة الثقافة والأدب ومنها تتناسل طلائع المثقفين العالميين. ولم يكن موقعها الريادي ذاك خافيًا على المحتلين الألمان الذين أطلقوا «حرباً ثقافية» موازية للحرب العسكرية للقضاء على طلائعية باريس الثقافية. انظر: د.خالد الحروب، خيانة المثقفين.: فرنسا «فيشي» نموذجاً، صحيفة الاتحاد الإماراتية بتاريخ ٣٠/١٢/ ٢٠٠، الرابط:
https://www.alittihad.ae/wejhatarticle/41481.
٣- انظر الفقرة ٥-١-٥-دور الترجمة في عملية تكوين قانون سويسري متعدد اللغات.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

١- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية استقراء واقع الترجمة في سويسرا، فهو واقع قديم ومرتبط بالواقع الديموغرافي واللغوي، إذ توجد في سويسرا أربع لغات وطنية، وتُستخدم لغة خامسة غير رسمية (اللغة الإنجليزية)؛ لأهميتها واعتبارها لغة العولمة (هاربي، ٢٠١٧). فالترجمة ضرورية ومناسبة في سويسرا بسبب التعددية اللغوية، إذ تمثل الترجمة التحريرية والفورية للوثائق والاتصالات الرسمية أهمية خاصة. يوجد في سويسرا، إضافة إلى المهاجرين الذين يشكلون ربع السكان (La coénféderation، 8 en bref, 2020:، مقر للأمم المتحدة، ومقرات لعدد من المنظمات الدولية[٤]، والمصارف[٥]، والشركات التجارية متعددة الجنسيات، والمنظمات المعنية بالفنون التي تحتاج إلى إصدار وثائق ومستندات بلغات مختلفة. وهي، فضلا عن ذلك، وجهة مفضلة للسياح والمرضى وللمهاجرين من شتى بقاع المعمورة. وتدعم سويسرا الترجمة بطرق عدة. وتقدم مثالًا يحتذى على السلم بين اللغات في مقابل الصراع اللغوي. وتتجلى أهمية الترجمة في سويسرا من خلال تاريخها الطويل، وخبراتها، ومبادراتها التي يمكن الاستفادة منها بشكل أو بآخر. وتأتي أهمية الدراسة من أهمية وزن اللغتين الألمانية والفرنسية، والترجمة منهما وإليهما. كما أن أهمية الدراسة تنبع من شح الدراسات المتعلقة بالترجمة في سويسرا من جهة، وربط ذلك بحالة الترجمة في العالم العربي من جهة أخرى.

٤- انظر: دليل المندوب، الذي يتضمن قائمة طويلة بالمنظمات الدولية في جنيف، الرابط:
.https://www.mandint.org/ar/delegate#35

انظر أيضاً: سايمون برادلي، «جنيف الدولية مهمة جداً لسويسرا.. لماذا يا تُرى؟»، بتاريخ ٢٦ نوفمبر ٢٠١٩ ، المنشور في موقع سويس أنفو، الرابط: جنيف الدولية مهمة جدا لسويسرا لماذا ياترى.
/https://www.swissinfo.ch/ara/45385864

٥- انظر: «سويسرا الدولة الأولى في العالم في إدارة الثروات الشخصية»، الرابط:
.https://www.france24.com/ar/20141018

٢- منهجية الدراسة وأدواتها:

تقوم هذه الدراسة على منهجية «دراسة الحالة»، وهي إحدى منهجيات البحث التي تستخدم في الدراسات النوعية. ويمكن أن تقوم دراسة الحالة على التاريخ أو الملاحظة. وتجمع دراستنا بين الأداتين بمعنى أنها ترتكز على استقراء الواقع الترجمي في سياق تاريخي، وأنها لا تستبعد الملاحظة بوصفها أداة من أدوات البحث.

لقد قام الباحث أيضًا بتحليل القوانين والقرارات والإحصائيات الرسمية والحكومية السويسرية المتعلقة بالموضوع، بالإضافة إلى الاطلاع على أدبيات البحث في هذا المجال، كما استفاد من الترجمة، والملاحظة، وتدوين الملاحظات. وقد وفرت طرق المصادر المتنوعة هذه كمًّا كبيرًا من المعلومات على مستويات عدة، تمت الاستفادة منها بما يتلاءم مع الدراسة الحالية وأهدافها.

٣- أسئلة الدراسة:

تنطلق دراستنا من سؤال رئيس هو: ما هي سياسة حركة الترجمة في سويسرا؟ ويندرج تحت هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية، أهمها:

- ما هو الإطار القانوني والمؤسساتي لهذه السياسة ؟
- ما هي مبادؤها، والجهات الفاعلة فيها؟
- ماهي أهم مهن وشهادات الترجمة في سويسرا؟
- ماهي أهم الإجراءات والمبادرات الداعمة للترجمة في سويسرا؟
- كيف يمكن الاستفادة من التجربة السويسرية في الترجمة في العالم العربي؟

الجدير بالذكر أنه قد يتعذر في هذه الدراسة استقصاء القضايا السابقة كلها بالتفصيل، وأن الباحث عمد إلى التركيز على بعض الجوانب التي تتسق مع أهداف هذه الدراسة وغاياتها، وأن الجوانب الأخرى يمكن أن تكون موضوع دراسات أخرى لاحقة.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٤- الإطار النظري:

سوف نتكلم، تمهيدًا لهذه الدراسة، على جانبين رئيسين في أدبيات الدراسة النظرية: الواقع الديموغرافي واللغوي، والدراسات المتعلقة بالموضوع.

٤-١- الواقع الديموغرافي واللغوي:

تبلغ مساحة سويسرا ٤١٢٨٥ كم٢، ويبلغ عدد سكانها ٨,٦٥٠,٦٨٤ نسمة، بحسب إحصائيات ٩ أغسطس ٢٠٢٠، وسيصل إلى٩,٨٧٩,٩٠١ في عام ٢٠٥٠ (بريجية، ٢٠٢٠). وتبلغ نسبة الأجانب (٢٥,١٪)، وتنحدر غالبية السكان من أصول إيطالية (١٤,٩٪) وألمانية (١٤,٣٪)، وبرتغالية (١٢,٣٪)، وفرنسيـــة (٦,٤٪). (كيستـــون وبوتـــن ٢٠١٩). وتصـل نسبة الأجانب من خارج الاتحاد الأوروبي إلى ١٧٪ (La confédération en bref, 2020:٨): وهكذا، إن هذا التنوع هو أحد نتائج التركيبة السكانية الأصلية في سويسرا، والهجرة إليها من العديد من بلدان العالم، وأحد أهم «المميزات الأساسية لسويسرا التي تتميز بتاريخ عريق» (مرحبا بكم في سويسرا، ٢٠١١: ٥). وهو أيضًا مصدر مهم للدراسات اللسانية والاجتماعية، ولاهتمام الحكومة السويسرية بالمساواة بين اللغات وبتعليم اللغة للمهاجرين لتسهيل اندماجهم في المجتمع وحصولهم على العمل، والجنسية السويسرية.

لقد دفع التنوع اللغوي والثقافي سويسرا لتكييف سياستها وفقًا لهذا التنوع فشجعت تعلم اللغات الوطنية، واختارت التعددية اللغوية، واعتمدت ثلاث لغات رسمية (الألمانية، والفرنسية، والإيطالية)، وأربع لغات وطنية (اللغات الرسمية واللغة الرومانشية)، ودعمت الترجمة بطرق عدة، من خلال التوظيف وترجمة الأعمال الأدبية والجوائز والمنح، كما سنرى في إطار هذا البحث. وتشبه حالتها الحالة البلجيكية، إذ تتعايش لغاتها على قواعد إقليمية مثبتة قانونيًّا (Ost, 2009)، وتقدم مثالًا يحتذى على السلم بين اللغات في مقابل الصراع اللغوي: «اهتدت بعض الدول تفاديًا للصراعات

اللغوية، وما قد ينتج عنها من قلاقل، على بلورة فكرة سلم اللغات، لما تتيحه من مجال فسيح من التعايش بين الألسنة، ومن اعتراف متبادل بواقع التعدد اللغوي، وقد كانت سويسرا أنموذجًا رائدًا مترجمًا لهذا الخيار» (بسناسي، ٢٠١٧: ٦٣).

ولا يخلو الأمر في سويسرا من لغة خامسة هي الإنجليزية التي تُستخدم باطراد في الوقت الحاضر، لجسْر الفجوة اللغوية بين المتحدثين بلغاتٍ مختلفة فيها. وقد أظهرت دراسة مسحية أجرتها مؤخرًا مؤسسة معنية باللغات لم يذكر اسمها أن ٧٥٪ من الذين تم استطلاع آرائهم قالوا «إنهم يستخدمون اللغة الإنجليزية ثلاث مرات على الأقل أسبوعيًّا. (وينر، ٢٠١٨). ويتحدث ٦٣٪ من السكان بشكل رئيس الألمانية (السويسرية الألمانية)، و٢٣٪ اللغة الفرنسية، و٨٪ اللغة الإيطالية، و٠,٥٪ اللغة الرومانشية. وهناك لغات أخرى يستخدمها السويسريون، مثل الإنجليزية والبرتغالية والألبانية (من ٣ إلى ٥٪ بالنسبة إلى كل منها) وغيرها من اللغات. ويتكلم العديد من السويسريين لغتين رئيستين.

وتوضح إحصائية رصدت مشهد التعددية اللغوية في الفترة ٢٠١٤-٢٠١٧ ونشرها المكتب الفدرالي للإحصاء في عام ٢٠١٩، نسب المتحدثين باللغات العشرة الأكثر شيوعًا في سويسرا[٦]:

اللغات	النسبة
الألمانية أو الألمانية السويسرية	٦٢,٦
الفرنسية	٢٢,٩
الإيطالية أو اللهجات الإيطالية المحلية	٨,٢
الرومانشية	٠,٥

٦- Les dix langues principales les plus fréquentes de la population résidente permanente, Office fédéral de la statistique. [En ligne]. Consulté le 8/9/2019, de: as-.langues/religions-langues/population/statistiques/home/fr/bfs/ch.admin.bfs.www//:https html.7466548.setdetail

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الإنجليزية	٥,٤
البرتغالية	٣,٧
الألبانية	٣,٢
الصربية والكرواتية	٢,٥
الإسبانية	٢,٤
اللغات الأخرى	٧,٧

وهكذا، تمثل التعددية اللغوية تحديات كبيرة للمترجمين والسلطات الفدرالية على مستويات مختلفة. وسوف نشير إلى بعض هذه التحديات من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة.

٤-٢- الدراسات السابقة

- **الدراسة الأولى** (Collombat, 2014)، وهي بحث بعنوان: «بابل ٢,٠: العولمة والترجمة والتنوع». وتدرس دور الترجمة في الحفاظ على التنوع اللغوي في سياق العولمة. وتتناول بشكل خاص مسألة الهيمنة اللغوية والثقافية، ونقد التفرعات الثنائية: عولمي/ محلي، مركز/ محيط، ودور الترجمة في إعادة إحياء اللغات، لا سيما لغات الأقليات. تتمثل الحجة الرئيسة في أن الترجمة موجه رئيس للتنوع اللغوي في منظور التكيفية المستدامة؛ لأنه يتيح للغات الأقليات والسكان الأصليين التطور والتخلص من الجمود.

- **الدراسة الثانية** (Emilienne, 2015) وهي أطروحة دكتوراه بعنوان «تحديات التعددية اللغوية في الإدارة الاتحادية: الصفة التمثيلية اللغوية في مواجهة الفاعلية». وتهدف إلى فهم أفضل للتحديات ولموازين القوى المرتبطة بالتعددية اللغوية في مؤسسة حكومية. فميدان البحث هو الإدارة الفدرالية السويسرية، وهو ميدان مواتٍ لدراسة القضايا المتعلقة بالتمثيلية اللغوية، والأيديولوجية اللغوية، والسياسة اللغوية، والممارسات اللغوية في مكان العمل.

تتمثل أهمية هذا البحث، من ناحية، في تحديد بعض «الحواجز» التي تمنع الممارسات

اللغوية متعددة اللغات والتمثيل اللغوي بما يتناسب مع الوضع السويسري، وتساهم في تقديم أفكار ملموسة حول طريقة التغلب عليها. ويتيح البحث، من ناحية أخرى، تطبيق مفاهيم ونماذج نظرية منبثقة عن تخصصات مختلفة في مؤسسة حكومية إلقاء نظرة جديدة عليها.

- **الدراسة الثالثة كتاب لوسيل دافييه (Davier, 2017)** بعنوان «تحديات الترجمة في وكالات الأنباء»، وهو في الأصل أطروحة دكتوراه (Davier, 2013) بعنوان «دور النقل بين اللغات والثقافات في التمثيل المشترك لمشكلة حكومية في وكالات الأنباء: حالة التصويت المعارض لبناء المآذن». ترى الباحثة أن الترجمة تقوم بدور محوري في إنتاج الصحافة للمعلومات. فالتعددية اللغوية كلية الوجود في وكالات الأنباء، لكن عمليات الترجمة (أو النقل بين اللغات والثقافات) لم يلاحظها أحد منذ فترة طويلة. وتطمح الباحثة في أطروحتها إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة. أولا، يتعلق الأمر بفهم عملية الإنتاج متعدد اللغات للمعلومات في وكالات الأنباء، لا سيما وكالة الأنباء الفرنسية AFP في جنيف، ووكالة الأنباء السويسرية .ATS وقد تناولت الباحثة هذه المرحلة من خلال الأساليب الإثنوغرافية (الملاحظة المباشرة لعمل الصحفيين والمقابلات شبه المقننة). ثانيًا، تجمع الأطروحة بين البحث الإثنوغرافي وتحليل المتن لاكتشاف أشكال النقل التي تمارس في الوكالتين المذكورتين آنفًا. وبناء على الملاحظات التي دونتها، ترى الباحثة أنه من الضروري توسيع مفهوم الترجمة ليشمل عمليات النقل التي تجري على المستويين الجزئي والكلي. ثالثًا، يهدف التحليل على المستويين النصيين الكلي والجزئي إلى تحديد مختلف المشكلات العامة التي تنشأ وفقًا للقراء المتوقعين. فنتيجة لممارسة التكرار، على وجه الخصوص، كلما كانت المشكلة العامة بعيدة ثقافيًا، وقعنا في مجال إشكالي يُفترض أن يشاركه الجمهور المستهدف. لذلك فإن مفاهيم الترجمة وممارسات النقل بين اللغات والثقافات جديرة أن تؤخذ بعين الاعتبار في الدراسات المتعلقة بتكون المشاكل العامة عبر الوطنية.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- **الدراسة الرابعة** (Davier & Conway, 2019) عمل جماعي بعنوان «الصحافة والترجمة في عصر التقارب»، حررته لوسيل دافييه من جامعة جنيف بالاشتراك مع كيل كونوي Kyle Conway من جامعة أوتاوا. تطرح الدراسة سؤالًا رئيسًا هو: كيف أثر التقارب على الأخبار والترجمة؟ تفيد الدراسة أن التقارب متغير يأخذ لونًا جديدًا في كل سياق جديد، بدءا من غرفة أخبار المذيع القديم المتكاملة وثنائية اللغة إلى غرفة التحرير التي تبنت الوسائط المتعددة منذ البداية. ومع ذلك، تجاهل علماء الترجمة الذين يدرسون الأخبار التقارب، بينما تجاهل علماء الإعلام الذين يدرسون التقارب الترجمة. لقد فاتتهم حقيقة أن التقارب يرتبط ارتباطًا وثيقًا باللغة والثقافة. تجمع هذه الدراسة بين علماء الترجمة والإعلام لاستكشاف أنماط التقارب المختلفة عبر المنصات أثناء قيامهم بتشكيل كيفية تأطير الصحفيين للقصص الأخبارية وفهم دورهم في عالم متقارب ومتعدد اللغات. وتفتح حوارًا مع الباحثين والطلاب في اللغويات التطبيقية، والتواصل، والصحافة، واللغات، والترجمة، وكذلك المترجمين التحريريين والمترجمين الفوريين والصحفيين.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أنها دراسات جزئية. لذلك، تسعى دراستنا لأن تكون أكثر شمولًا، ولدراسة سياسة حركة الترجمة من جوانب وسياقات مختلفة.

٥- الإجابة عن تساؤلات الدراسة

٥-١- السياق التاريخي والقانوني للترجمة في سويسرا:

نركز فيما يلي على بعض المحطات التاريخية الرئيسة للترجمة في سويسرا، لا سيما تاريخ الترجمة الدينية والأدبية والقانونية، وتاريخ التعددية اللغوية، والسياقات المختلفة للترجمة، والمصطلحية والتوليد والتكنولوجيا، وهي أمور ضرورية للترجمة.

٥-١-١- تاريخ الترجمة الدينية في سويسرا

لعل أقدم دليل على الترجمة الدينية في سويسرا يتمثل في ترجمة قاعدة القديس بنوا

Saint Benoit (٤٨٠–٥٤٧) إلى اللغة الألمانية العليا القديمة التي حررت في دير سان غال – Abbaye de Saint-Gall حوالي عام ٨٠٠. وأدى اختراع المطبعة إلى زيادة عدد الترجمات في كل المناطق اللغوية: اقتصر الأمر حتى نهاية القرن السادس عشر على ترجمة النصوص الدينية والفلسفية اللاتينية والإغريقية والعبرية. وقد تركز النشاط الترجمي في بال Bâle وجنيف حيث كانت هناك حاجة إلى قواميس اللغات القديمة. كما زادت الحاجة إلى الترجمة في مجال الأدب الروحاني في مرحلة الإصلاح، ويدل على ذلك تعدد طبعات الكتاب المقدس في جنيف وزيوريخ، وترجمة أولريش كامبل Ulrich Cappell المزامير والقصائد الروحانية إلى اللغة الرومانشية في عام ١٥٦٢، الأمر الذي وطد اللغة الإنجادينية – الدنيا (bas-engadinois أو vallader) كلغة مكتوبة (الريتية – الرومانشية). ولم يقتصر الأمر طبعًا على الترجمة الدينية، إذ بدأت في القرن الثامن عشر الترجمة في مجالي العلوم الطبيعية والأخلاقية انطلاقًا من اللغات الفرنسية والإيطالية والإنجليزية إلى جانب اللغات القديمة، وأصبحت سويسرا في عصر التنوير، من خلال مفكريها متعددي اللسان مركزًا مهمًا للتبادل الثقافي والترجمة. وقد زادت الترجمات إلى الفرنسية والألمانية خلال القرن الثامن عشر، لا سيما في مجال الأدب الجميل، أي الكتابة الأدبية التي تقتضي الاهتمام بجمالية النص وشكلياته أكثر من قيمته الإخبارية. كما زاد عدد الترجمات المنشورة في القرن التاسع عشر في كل المناطق اللغوية السويسرية، لا سيما في سويسرا الروماندية، وشمل ذلك المجالات التقليدية، مثل: الدين والفلسفة والتاريخ، ومجالات جديدة، مثل: الأدب الترفيهي، وأدب الطفل، وأدب الشباب (Weber Henking, 2013).

٥-١-٢- تاريخ الترجمة الأدبية في سويسرا:

يؤكد مقال (Weber Henking, 2013) في قاموس سويسرا التاريخي أن حكايات الملك آرثر نقلت من الفرنسية إلى الألمانية منذ نهاية القرن الثاني عشر، وذلك لصالح دائرة ضيقة من النبلاء الهواة. ويؤكد المقال وجود حركة مهمة للترجمة الأدبية في سويسرا خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر. وقد مثل صدور الدستور السويسري الجديد في عام

١٨٤٨، بعد حرب أهلية قصيرة استمرت أيامًا عدة، تأسيس دولة سويسرية عصرية.

وقد طلبت رابطة الكتاب السويسريين من الحكومة الفدرالية دعمًا ماليًّا لترجمة أعمال سويسرية إلى اللغات الوطنية الأخرى، ولم يكن ذلك الطلب تعبيرًا عن رغبة الكتّاب في «التصدير الذاتي» وإنما عن رغبة في «الاستيراد الثقافي» أو في «تبادل» التراث الأدبي السويسري. وقد بدأت الترجمات الفرنسية الأولى للكاتب يرمياس جوتهلف[٧] Jermias Gotthelef في الظهور في العام نفسه. وفي عام ١٨٨٦ وقعت اتفاقية بيرن التي تتعلق بحماية المصنفات الأدبية والفنية[٨]، والتي تشمل المصنفات المترجمة.

وفضلًا عن ذلك، عبر المفكر السويسري كارل شبيتلر Carl Spittler (١٨٤٥–١٩٢٤) في عام ١٩١٤ في نص تاريخي بعنوان «وجهة نظرنا السويسرية» عن رؤيته للموقف السويسري في النزاع العالمي، وقابل بين الرؤية الفرنسية والألمانية للأمة: قامت سويسرا على العقل والإرادة وليس على اللغة والتجانس الثقافي والعرق. ويعد نص شبيتلر أول نص نشر في آن واحد بأربع لغات، وذلك في عام ١٩١٥، لكن ذلك لا يعني أن الترجمة لم تكن حاضرة من قبل.

نشير إلى أن سويسرا الروماندية (الناطقة باللغة الفرنسية) استُخدمت مؤقتًا محطة للنشر الأدبي الباريسي أثناء الاحتلال النازي لفرنسا، إذ لجأ إليها العديد من المفكرين والفنانين الأوروبيين. ففي هذا السياق تأسست مجلة الشعر Lettres في عام ١٩٤٣ بمبادرة من بيير وبييريت كورتيون Pierre et Pierette Courthion ومجموعة من

٧- جوتهلف يرمياس ٤) أكتوبر ٢٢ –١٧٩٧ أكتوبر(١٨٥٤ مؤلف وقس سويسري من بيرن اسمه الحقيقي ألبرت بتزيوس Albert Bitzius. اهتم بمشكلات الفلاحين، وسعى إلي تحسين أحوالهم. هاجم المادية، وعدم التدين في عصره. تمتاز رواياته بأصالتها وميزاتها الأدبية. ويعد أحيانا أبا للحركة الطبيعية في [الأدب الألماني]، لأسلوبه الواقعي وقدرته على فهم الطبيعة البشرية وتحليلها. انظر: عبد الله خليل هيلات، الموسوعة الثقافية العالمية، دار الكتاب الثقافي.

٨- انظر ملخصا عربياً للاتفاقية من خلال الرابط: https://www.wipo.int/treaties/ar/ip/berne/summary_berne.html

الأدباء الذين التفوا حول الشاعر والروائي والناقد الفرنسي بيير- جان جوف Pierre -Jean Jouve (١٨٨٧-١٩٧٦). وقد تميزت المجلة بنشر العديد من نصوص شعراء المقاومة، وباهتمامها بالترجمة من السنة الأولى لصدورها (Brändly, 2018: 6). كما نشير إلى خدمة الصحافة السويسرية [٩] SPS، وهي رابطة ثقافية تأسست في عام ١٩٤٣ إبان الحرب العالمية الثانية. وتهدف الخدمة إلى تعزيز اللحمة الوطنية، وتشجيع الإبداع الأدبي، وتحفيز الاهتمام بالآداب السويسرية فيما وراء الحدود اللغوية فتقدم لوسائل الإعلام السويسرية باللغة الفرنسية معلومات عن تاريخ المناطق اللغوية السويسرية الأخرى، ونصوصاً مترجمة لكتاب سويسريين.

وتعمل الخدمة حاليًّا من خلال مجلةViceversa Littérature الورقية التي تصدر سنويًّا باللغات الفرنسية والألمانية والإيطالية، وموقعViceversalitterature [١٠]. والموقع عبارة عن منصة ثلاثية اللغات أيضًا تقدم تقارير أسبوعية نقدية وموضوعاتية، ولقاءات، كما تنشر وثائق للكتاب السويسريين أو المقيمين في سويسرا[١١]. وتعمل الخدمة أيضًا من خلال الموقع www.culturactif.ch الذي تشرف عليه لجنة تضم مهنيين، والذي ينشط لصالح الإبداع الأدبي السويسري، إذ يهدف إلى نشر إشعاعه داخل الحدود السويسرية وخارجها[١٢]. وفضلًا عن الوسيلتين الإعلاميتين السابقتين، تتابع خدمة الصحافة السويسرية أهدافها مع شركاء آخرين من خلال نشر كتب مترجمة لمؤلفين سويسريين، وتنظيم لقاءات عامة معهم.

نذكر بأن أول مجلة أصدرتها دائرة الصحافة السويسرية كانت مجلة Feuxcroisés التي حظيت بتقدير كبير فكانت الصحافة السويسرية التي تصدر باللغة الألمانية ترحب

٩- انظر التعريف بالخدمة من خلال الرابط http://sp-s.ch/accueil، الذي تم تصفحه بتاريخ ٢٠١٩/٦/٢٢.

١٠-www.viceversalitterature.ch

١١- https://www.viceversalitterature.ch/home/a-propos

١٢-http://www.culturactif.ch/sps.htm

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

بها بانتظام، وهو «أمر نادر بالنسبة إلى مطبوعة في سويسرا» (Biamonte, 2007) الروماندية، شجع على إصدار مجلة Vicversa n°1 التي حظيت أيضًا بتقدير كبير (المهرجانات، والصالونات، والصحافة) على الرغم من البيع المنخفض.

يشير استعراض تاريخ الترجمة في سويسرا خلال القرن العشرين إلى استقرار عدد الترجمات المنشورة خلال النصف الأول، وإلى زيادة كبيرة بين ١٩٦٠ و١٩٩٠ (تضاعف العدد خمس مرات بين ١٩٥٠ وفي سويسرا الروماندية ١٩٧٠)، وإلى انخفاض منذ منتصف التسعينيات. ومع ذلك مثلت الترجمات في بداية القرن الحادي والعشرين ١٠٪ من إنتاج الكتب الإجمالي (Webr Henking, 2013).

ويعود ازدهار الترجمة في سويسرا إلى عدد من المبادرات والمؤسسات الثقافية. تجدر الإشارة إلى سلسلة [١٣] Collection CH التي تأسست في عام ١٩٧٤، والتي تصدرها المؤسسة السويسرية للتعاون الكونفدرالي Fondantion CH . والسلسلة مخصصة لتشجيع التبادل الأدبي بين المناطق اللغوية السويسرية الأربع. ومجال نشاطها الرئيس هو دعم ترجمة المؤلفين السويسريين، إذ نشرت منذ تأسيسها أكثر من ٢٠٠ عنوان مترجم (Biamonte, 2007: 8). ويشمل الدعم مساهمة في نفقات الطباعة. وفضلًا عن ذلك تدعم السلسلة تنظيم تظاهرات وقراءات ولقاءات على نطاق واسع تقريبًا تبني جسورًا للتواصل اللغوي والثقافي بين الكانتونات [١٤] (Collection CH, Littérature suisse en traduction).

تجدر الإشارة أيضًا إلى الدعم الذي تقدمه بروهلفستيا [١٥] ProHelvetia أو المؤسسة الثقافية السويسرية للترجمة الأدبية، إذ أنها تقدم الجوائز والدعم المادي للترجمة، وتقوم

13- http://www.chstiftung.ch/fr/collection-ch/

14- Collection CH, Littérature suisse en traduction، تم تصفحه من: https://chstiftung.ch/fr/programmes-projets/collection-ch/collection-ch 2020 /11/ بتاريخ.

١٥- انظر بهذا الخصوص الدعم المادي الذي تقدمه المؤسسة للثقافة بشكل عام في بحثنا الموسوم بعنوان: «التخطيط والسياسة اللغوية والثقافية في سويسرا»، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، العدد الخامس، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٧، ص ٤٧.

بنشر ترجمات أدبية مع مراعاة موافقة لجنتها للقراءة، وهي مستقلة إداريًّا، وتهدف إلى جعل الترجمة أقل ارتباطًا برجال السياسة (Biamonte, 2007: 8).

وهكذا، تعمل الهيئات السابقة بشكل جيد، بمعنى أنه من السهل نسبيًّا بالنسبة إلى الناشر مواجهة النفقات المرتبطة بنشر ترجمة الأدب السويسري المعاصر(Biamonte, :8 2007). ويمكننا في هذا السياق الإشارة إلى الأمور التالية المشجعة للأدب والترجمة، وتعليم الترجمة:

- ظهور مهرجانات الترجمة الأدبية أو الآداب الأجنبية في مختلف المناطق السويسرية، ومنها على سبيل المثال «بابل ٢٠١٧- مهرجان الأدب والترجمة، ١٤-١٧ سبتمبر٢٠١٧ في بلينزونا Bellinzona»[١٦]، و«المهرجان الدولي الرابع والعشرين للأدب» في لويش- ليه- بان Leukerbad (Loèche-les-Bains بالألمانية) من ٢٨-٣٠ يونيو ٢٠١٩ [١٧]، وقراءات ولقاءات مركز الترجمة الأدبية في لوزان خلال ربيع - صيف ٢٠١٩١٨ .
- ظهور العديد من المعاهد والمراكز والأقسام والكليات (جنيف، زيورخ، لوزان، نوشاتيل، لورين، إلخ. انظر لاحقًا الفقرة الخاصة بتكوين المترجمين والمترجمين الفوريين) التي تدرس الترجمة الأدبية وتصدر كراسات أو مجلات في هذا المجال.

وهكذا، يكشف تاريخ الترجمة الأدبية في سويسرا تحديات مختلفة من خلال «العديد من الوسطاء الذين يتحكمون بعملية النقل الثقافي: المترجمون، ودور النشر أو المؤسسات الثقافية». وقد تصدت ألينا فاسيك AlenaVacek لدراسة هذه التحديات في أطروحة مسجلة في جامعة لوزان، وتحمل العنوان التالي: «مقاربة تاريخية للترجمة الأدبية في

١٦- https://www.atlas-citl.org/babel_2017_festival-litterature-et-traduction-bellinzona/

١٧- http://literaturfestival.ch/wwkd19/francais/index.html، تم تصفحه بتاريخ 8 /11/ 0202.

١٨- https://new.astti.ch/web/Lectures_et_rencontres_CTL_printemps_ete_2019_861_2.php ، تم تصفحه بتاريخ 8/11/2020.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

سويسرا»، ونشرت النتائج الأولية للأطروحة في العدد ٢٤ من دفاتر مركز الترجمة في لوزان Cahiers du CTL. وثمة أطروحة أخرى تعدها ستيفاني براندلي Stephanie Brändly، وهي بعنوان «الترجمة والنشر في سويسرا الروماندية بين ١٩٦٠ والوقت الحاضر». وتهدف إلى تحديد أهمية الترجمة والنشر في سويسرا الروماندية، وتفحص دور بعض الظروف والسياقات في تنوع اللغات المترجمة وفي تعزيز النشاط الترجمي: دعم البلدات، وبرامج تشجيع الترجمة، وتطور السياسات اللغوية. وقد نشرت الباحثة مشاركة تتعلق بموضوع أطروحتها في مجلة فابولا (Fabula Brändly, 2018)..

٥-١-٣- تاريخ الترجمة القانونية في سويسرا

تقوم إحدى وظائف الترجمة القانونية على دعم التعددية اللغوية الرسمية، فالتواصل بين السلطات والمواطنين مسألة أساسية تتطلب تغيرًا في السياسة اللغوية التي يمكن تعريفها بأنها مجمل «الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبين اللغة (اللغات) والحياة في الوطن على وجه التحديد» (Calvet, 2011). وليست هناك سياسة لغوية من دون سياسة للترجمة. بعبارة أخرى، إن تنظيم استخدام اللغات يتطلب تنظيم الحق في الترجمة في المجتمع الديموقراطي، وبالتالي توسيع مفهوم النظام اللغوي ليشمل أيضًا مفهوم النظام الترجمي.

٥-١-٤- تاريخ التعددية اللغوية والترجمة

يمكن الكلام على أربعة أنظمة نموذجية أصلية كانت موجودة في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ألا وهي:

١. التعددية المؤسساتية والترجمة الإلزامية بكل اللغات وللجميع: يسعى هذا النظام اللغوي إلى ضمان المساواة المؤسساتية المطلقة لكل اللغات ولكل المواطنين: يحق للجميع مخاطبة المؤسسات القانونية والسياسية والإدارية بلغتهم الأم، وأن يبقوا

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أحادي اللغة. وقد شهدت فرنسا هذ الوضع القصير إبان الثورة في الفترة ١٧٩٠-١٧٩٣: نفذت سياسة ترجمة كل مراسيم مجلس النواب إلى اللغات الإقليمية في الدولة، لتكون متاحة للمواطنين بلغتهم الأم.

٢. الأحادية المؤسساتية ومنع الترجمة وإلزاميتها في آن واحد: تنظم لغة واحدة التواصل بين السلطات والمواطنين، وهي غالبًا اللغة الوطنية التي ينص الدستور أو القوانين اللغوية الخاصة صراحة على أنها اللغة الرسمية. وقد انتقلت فرنسا في نهاية القرن الثامن عشر إلى الأحادية المؤسساتية بموجب مرسوم ٢٠ يوليو ١٧٩٤، باعتبارها وسيلة لتعزيز الوحدة الوطنية والارتباط الشعبي بالجمهورية وبقيمها. فالترجمة إلزامية بالنسبة إلى كل وثيقة حررت بلغة غير مؤسساتية، وممنوعة في الحالة المعاكسة بمعنى أن القانون يمنع الترجمة الرسمية والإدارية والقانونية إلى لغات غير مؤسساتية. وباختصار، ليست الترجمة حقًّا للمواطنين الذين لا يفهمون اللغة الرسمية، وأنهم مضطرون بالتالي لتعلمها من أجل التواصل مع اللغات الأخرى.

٣. الأحادية اللغوية مع الترجمة العرضية والمؤقتة إلى لغات الأقليات: تنص هذه الحالة على حقوق محدودة في الترجمة في بعض الحالات المحددة مثل الحصول على ترجمة وثيقة قانونية أو على خدمة الترجمة أثناء المحاكمة، ريثما يتعلم المواطنون اللغة الرسمية. وتصنف منطقة الألزاس واللورين في الفترة ١٧٨١-١٩١٤ ضمن هذه الحالة، باعتبار أن السلطات الألمانية قضت بنظام لغوي خاص لعدد من البلدات.

٤. الأحادية اللغوية المؤسساتية واللا ترجمة على المستوى المحلي والتعددية المؤسساتية والترجمة الإلزامية متعددة الاتجاهات على المستوى الفدرالي أو الكونفدرالي: تنطبق هذه الحالة على سويسرا منذ عام ١٨٤٨. فالمؤسسات الفدرالية ثلاثية اللغة (الألمانية والفرنسية والإيطالية)، وهي حالة تستوجب نظريًّا الترجمة متعددة الاتجاهات إلى ثلاث لغات مؤسساتية. وقد كانت الأحادية اللغوية سائدة على مستوى معظم الكانتونات، إذ كان الناطقون بالفرنسية والألمانية والإيطالية يحصلون على الخدمات

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

بلغاتهم في مناطقهم اللغوية، وفي تواصلهم مع السلطات الفدرالية. وقد خلق هذا الوضع تجمعات أحادية اللغة تحت غطاء متعدد اللغات، وتجنب تطبيق التعددية اللغوية على جميع المستويات(Dullion, 2012: 1055-1058).

أشار باحثون آخرون (Lane-Mercier, Merke et Meylaerts 2014: 472-474) إلى النماذج الأربعة السابقة التي تطبق حاليًّا، ولكن بترتيب مختلف.

النظام الأول هو الذي يُعمل به في الدول الفدرالية التي يوجد فيها تعددية لغوية رسمية على المستوى الفدرالي وأحادية رسمية على المستوى المحلي، كما في بلجيكا وكندا وسويسرا. فالحكومة الفدرالية متعددة اللغات مع وجود نظام للترجمة الإلزامية إلى كل اللغات الرسمية سواء ذُكر ذلك في القانون أم لم يذكر. وتتميز الحكومة المحلية بشكل عام بغياب الترجمة والأحادية اللغوية.

وأما النظام الثاني فهو التعددية اللغوية الرسمية والترجمة الإلزامية متعددة الاتجاهات بين كل اللغات الرسمية وعلى جميع المستويات. ويتميز هذا النظام بمأسسة كاملة للتعددية اللغوية، إذ تعتبر الترجمة الدائمة وعالية الجودة التزامًا قانونيًّا يهدف إلى تقديم وثائق مكتوبة ورسائل شفهية بكل اللغات الرسمية، ويستطيع المواطنون أن يبقوا أحاديي اللغات. مثال ذلك جنوب أفريقيا التي يوجد فيها ١١ لغة رسمية، والتي يصعب فيها تحقيق هذا النظام في الواقع، والتي تفرض على الحكومة المركزية والحكومات المحلية في جميع الأحوال استخدام لغتين رسميتين على الأقل.

يجمع النموذج الثالث بين التعددية اللغوية الرسمية والترجمة الجزئية أو اللا ترجمة، كما في اللوكسمبوغ: تتم المداولات البرلمانية باللغة اللوكسمبورغية وتترجم إلى الفرنسية ولا تترجم إلى الألمانية، وتستخدم الألمانية والفرنسية في العدالة والإدارة، وتترجم بعض الوثائق الرسمية إلى الألمانية والبرتغالية والإنجليزية.

النظام الرابع هو التعددية الرسمية إلى جانب الترجمة أحادية الاتجاه، لا سيما إلى لغات

الأقليات. ويعبر عن إرادة سياسية حازمة تهدف إلى تشجيع لغة رسمية للأقليات، وتتيح لها العيش «بلغتها وثقافتها».

٥-١-٥- دور الترجمة في عملية تكوين قانون سويسري متعدد اللغات

اتخذت سويسرا في عام ١٨١٥ شكلًا كونفدراليًّا جديدًا تكون من ٢٢ كانتونًا متساويًا في القانون. فكان النصف الأول من القرن التاسع عشر يتسم بتدوينات قانونية مختلفة على مستوى الكانتونات وباتفاقات تشمل مجالات محددة بين هذه الكانتونات. وعندما تأسست الدولة الفدرالية في عام ١٨٤٨، بقيت صلاحياتها مقيدةً جدًّا مقارنة بصلاحيات الكانتونات. وقد أدى توسيعها إلى تطوير قانون فدرالي موحد: قانون الالتزامات (١٨٨١)، والقانون المدني (١٩٠٧)، وقانون الجزاء (١٩٣٧). وبموازاة ذلك، أدى تقليص الحقوق إلى نظام الديموقراطية شبه المباشرة[١٩]، وأتاح تطور الأحكام القضائية في المحكمة الفدرالية وسائل تطبيق موحد للقانون الفدرالي الجديد. ففي القرن التاسع عشر تطور القانون الفدرالي في الشؤون الخاصة عن طريق الاقتراض من المصادر الكانتونية الموجودة مسبقًا. والواقع أن الخارطة القانونية تطابقت بهذا الخصوص مع الخارطة اللغوية، إذ شكلت المناطق الفرنكوفونية وكانتون تيسينو Tessin منطقة نفوذ

١٩- تقع الديموقراطية شبه المباشرة démocratie semi-directe بين الديمقراطية المباشرة والديمقراطية النيابية. فهي من حيث المبدأ ديمقراطية نيابية مطعمة ببعض مظاهر الديمقراطية المباشرة، إذ تقوم على أساس وجود برلمان منتخب مع الرجوع إلى الشعب نفسه باعتباره صاحب السيادة ومصدر السلطات للفصل في بعض الأمور المهمة. ويترتب على ذلك أن تصبح هيئة الناخبين سلطة رابعة في الدولة إلى جانب السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية. وبذلك تزداد أهمية عمل الناخبين على حساب البرلمان، إذ يرجع سبب انتشاره إلى الرغبة في إصلاح ما أظهرته تجارب السنين من عيوب النظام النيابي البحت ورغبة الشعوب المساهمة بشكل مباشر في بعض مظاهر الحكم من غير الاقتصار على حقهم في انتخاب النواب مع الإبقاء على الديمقراطية النيابية كنظام أساسي للحكم. وذلك لأن الديمقراطية شبه المباشرة تترك للشعب ممارسة السلطة بجوار الهيئة النيابية وتجعله رقيبا عليها. ومن مظاهر الديمقراطية شبه المباشرة الاستفتاء الشعبي، والاعتراض الشعبي، والاقتراع الشعبي. ويطلق عليها مظاهر الديمقراطية شبه المباشرة الكاملة. كما توجد ثلاثة مظاهر أخرى مختلف عليها وهي حق إقالة النائب، وحق حل البرلمان، وحق عزل رئيس الجمهورية، وتسمى مظاهر الديمقراطية شبه المباشرة الجزئية.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

فرنسي في حين أن المناطق الجرمانوفية مناطق نفوذ أكثر تنوعًا تتعلق بتاريخها. وقد أخذ توحيد القانون على المستوى الفدرالي هذا التنوع بعين الاعتبار فسعى إلى التوفيق بين مختلف التقاليد. لذلك، «تنطوي سويسرا القرن التاسع عشر على أهمية خاصة في التفكر في الترجمة القانونية» (Dullion, 2012: 1065).

لقد أتاح القانون اللغوي للكونفدرالية ومن ثم للفدرالية استقلالًا كبيرًا للكانتونات في المجال اللغوي، إذ حدد كل كانتون لغته (أو لغاته) الرسمية. ونتج عن ذلك نمو الترجمة القانونية خلال القرن التاسع عشر، ولعل الدليل الأكثر استمرارية على هذا النشاط الترجمي القانوني هو التكوين التدريجي لمدونة تشريعية متعددة اللغات على المستوى الفدرالي. وتشكل مراحل تدوين القوانين الفدرالية في تطور التعددية اللغوية التشريعية أوقاتًا حاسمة. مثال ذلك أن معدي قانون الالتزامات لعام١٨٨١ قاموا بمحاولة جريئة: كتابة النسخ الأولى للمشروع باللغتين الألمانية والفرنسية في آن واحد، ولكنهم اختاروا في نهاية المطاف ترجمة فرنسية انطلاقًا من اللغة الألمانية، ومراجعة متناسقة للنصوص في كل مرحلة. وقد مر هذا العمل بتنازلات متبادلة، فتم قبول إمكانية مراجعة اللغة الألمانية وفقًا للفرنسية. وكانت النتيجة قانونًا بثلاث لغات، تُعّد كل نسخة منه مستقلة نسبيًّا من حيث الصياغة (11066-Dullion, 2012: 1065).

كانت المؤسسات القضائية الإقليمية تطبق غالبًا التشريعات متعددة اللغات، وتعمل بلغتها ووفقًا لإجراءاتها، وذلك نظرًا لطبيعة بنية الدولة الفدرالية في القرن التاسع عشر. فالمحكمة الفدرالية التي تعتبر ضمانًا للوحدة تقوم بهذه المهمة من خلال تكوينها متعدد اللغات ومقارنتها مختلف نسخ القوانين، وتحل حالات الاختلاف بين اللغات من خلال تطوير مناهج تأويلية تفضل القراءة غير الحرفية. وكانت المجلات تترجم القرارات القضائية التي تصدر بلغة واحدة، وتخصص الجزء الأساسي من نشاطها للترجمة فتساهم بذلك في توحيد القانون في الدولة (Dullion, 2013: 1067). وترى دوليون أن المجلات اضطلعت بالنشر متعدد اللغات للأحكام القضائية، وطورت في النصف الثاني من القرن

التاسع عشر، على هامش التعددية اللغوية الرسمية، «ممارسات ترجمة ثابتة نسبيًّا تشكل على ما يبدو نظام ترجمة خاصًّا لقرارات العدالة استمر حتى يومنا هذا» ((Dullion, 2017: 75 . وتشير دوليون إلى مفارقة، وتطرح سؤالًا: لِمَ نترجم - بصفة رسمية أو خاصة - لرجال قانون يفترض أن يكونوا متعددي اللغات؟ وترى أن السبب يكمن في علاقة التكامل بين المصادر المترجمة والتعددية اللغوية الفردية في نشاطهم اليومي.

وهكذا، مثلت سويسرا القرن التاسع عشر بالنسبة إلى ترجمة النصوص القانونية إطارًا فدراليًّا وديموقراطيًّا كانت العلاقات فيه بين المجموعات اللغوية تميل للتوتر. وقد ساهم المترجمون في العمل على تكوين قانون متعدد اللغات في جو من الحوار بين الثقافات من خلال خياراتهم العملية وتنظيرهم. ولا يمكننا فهم مساعيهم إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار عمل النظام القانوني بمجمله، لا سيما المؤسسات القضائية التي تطبق النصوص. ويبدو أنه توجب في القرن العشرين إعادة تأكيد المعايير الترجمية الصارمة التي وضعت في القرن التاسع عشر (Dullion, 2013:1068).

٥-٢- السياق الإداري والقانوني للترجمة:

تنص المادة الأولى من قانون ١٩ يونيو ١٩٩٥ حول الترجمة في الإدارة العامة للاتحاد السويسري على أن الترجمة في الإدارة العامة تساهم في:

١. حصول السكان على كل المطبوعات الرسمية والنصوص الأخرى المهمة باللغات الرسمية؛

٢. تمكين المواطنين من التواصل مع السلطات الفدرالية في اللغة الرسمية التي يختارونها؛

٣. تمكين موظفي الإدارة الفدرالية من القيام بأعمالهم في اللغة الرسمية التي يختارونها.

وهكذا، تتطلب ترجمة النصوص وجود تنظيم وإدارة وخدمات لغوية ومترجمين. فترجمة النصوص تصدر عن:

١. الخدمات اللغوية المركزية في المستشارية الاتحادية السويسريةSLC ؛
٢. الخدمات اللغوية التي تقدمها الأقسام والمترجمون؛
٣. مختصي المكاتب؛
٤. المترجمين الأحرار.

وتنص المادة الثامنة من القانون نفسه على الترجمة إلى الألمانية والفرنسية والإيطالية. وتضيف وثيقة (Présentation destinée à un public étranger, 2014) تُعرف بالترجمة في سويسرا الترجمة إلى اللغة الإنجليزية، وتذكر وجود ٤١٨ موظفًا في الخدمات اللغوية للاتحاد في نهاية عام ٢٠١٤، أي ما يعادل ٣٢٠ وظيفة بدوام كامل. وتورد الوثيقة إحصائية بعد الوظائف المخصصة للترجمة بحسب اللغات الخمس المذكورة آنفًا:

الترجمة إلى:	عدد الوظائف
اللغة الفرنسية	١٥٥ ,٣٥
اللغة الإيطالية	١٢١ ,٥٩
اللغة الألمانية	٣٠,٥٥
اللغة الررومانشية	٠,٦
اللغة الإنجليزية	١٤,٦

وتنص المادة ١٩ من القانون السويسري حول اللغات لعام ٢٠٠٧، على ما يلي: «يمكن أن تمنح الكونفدرالية مساعدات مالية للهيئات والمؤسسات غير الربحية العاملة في جميع أرجاء البلاد من أجل نفقات ترجمة لغة وطنية إلى أخرى».

ومع ذلك، لا يعترف النظام القضائي السويسري بالحق في الترجمة، ويحق للسويسريين استخدام اللغة الام في المحاكم الفدرالية، يعني ذلك أن المحكمة الفدرالية ثلاثية اللغة، حتى إنها تقبل المستندات والمذكرات باللغة الرومانشية، وتقوم بترجمتها على نفقة

الصندوق الفدرالي. وتصدر المحكمة أحكامها مكتوبة بلغة واحدة هي لغة المدعى عليه على الرغم من إمكانية استخدام لغتين في قضية ما، ويمكن أن يتمتع المهاجرون الأجانب في بعض الحالات، في إطار المساواة الدستورية، بالحق في الترجمة، إذ تنص المادة ٥٤ من قانون المحاكم الاتحادية الصادر في ١٧ يونيو ٢٠٠٥ على ما يلي (Leclerc, 2016):

١. تجري المرافعات بإحدى اللغات الرسمية (الألمانية، والفرنسية، والإيطالية، والرومانشية)، وتكون بلغة المدعى عليه عمومًا، وفي حال استخدم الطرفان لغة رسمية أخرى فيمكن اعتماد هذه اللغة.

٢. تُؤخذ لغتا الطرفين في إجراءات الدعوى بعين الاعتبار إن تعلق الأمر بلغة رسمية.

٣. إذا قدم أحد الطرفين مستندات بلغة رسمية، فيمكن للمحكمة الاتحادية، بموافقة الطرفين الآخرين، ألا تطلب ترجمة.

٤. تطلب المحكمة الاتحادية ترجمة عند الضرورة.

٥-٣- السياق المؤسساتي والأكاديمي

يتجلى الاهتمام بالترجمة ودعمها في سويسرا على مستويات عدة، لا سيما على المستوى المؤسساتي، إذ توجد جهات فاعلة عدة في المجالين اللغوي والثقافي تقدم الدعم المادي والنصح الاستشاري والمنح والجوائز فيما يتعلق بالترجمة، أهمها المكتب الفدرالي للثقافة OFC وبروهلفستيا Pro Helvetia أو المؤسسة الثقافية السويسرية (Knüsel, 2010: 145-151). وأما على المستوى الأكاديمي فهناك العديد من الجامعات المعروفة التي تؤهل المترجمين للعمل في مجال الترجمة التحريرية والفورية.

٥-٣-١- بروهلفستيا Pro Helvetia أو المؤسسة الثقافية السويسرية

تُعد بروهلفستيا أو المؤسسة الثقافية السويسرية، إلى جانب المكتب الفدرالي للثقافة،

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الفاعل الثاني في المجال الثقافي. وتحظى الترجمة بدعم هذه المؤسسة ماديًّا في سويسرا وخارجها. فهي تدعم:

- ترجمة الأعمال السويسرية المعاصرة للكتاب السويسريين؛
- ترجمة الإنجازات الأدبية للكتاب السويسريين؛
- قراءة الأعمال المقترحة للترجمة في دور النشر بمعدل عملين في السنة لكل دار نشر؛
- عمليات الترويج المتعلقة بطلبات النشر بمعدل عملين في السنة لكل دار نشر؛
- التظاهرات التي تشجع الترجمة؛
- مشاريع التحسين وإنشاء شبكة للمترجمين السويسريين؛
- ترجمة الأعمال الأجنبية والأعمال المهمة عن الأدب السويسري بناء على طلب المترجمين السويسريين؛
- بحوث المترجمين الهادفة إلى تقديم ملف يعرف بعمل سويسري ويروج له لدى دور النشر المالكة لحقوق الترجمة؛
- ترجمة مقتطفات من مؤلفات الكتاب السويسريين باللغات الوطنية إلى اللغة الإنجليزية أو اللغة الإسبانية[٢٠].

فعلى سبيل المثال، يشير تقرير (Promotion de la littérature en Suisse, 2013: 3-5) إلى أنه بسبب برنامج «Moving Words 2009–2012» كانت مساهمات «بروهلفستيا المالية لأنشطة الترجمة أعلى في ٢٠١١ مما هي عليه» في عام ٢٠١٣. ويذكر التقرير نفسه أن الدعم الإجمالي للترجمة بلغ ٩٠١ ٢٧٧ فرنكًا سويسريًّا، وأن الترجمة حصلت على ٥٪ من الدعم المالي المقدم للأدب بشكل عام.

٢٠- ProHelvetia Littérature]En Ligne]. Consulté le 12/9/2020, de: https://prohelvetia.ch/fr/litterature.

٥-٣-٢- المكتب الفدرالي للثقافة

تذكر التقارير السنوية للمكتب الفدرالي للثقافة مجمل المبالغ السنوية المخصصة للأدب التي تشمل نشر الأعمال الفائزة في الترجمة إلى الألمانية والفرنسية والإيطالية:

تقارير الأعوام	الجوائز السويسرية للأدب/ فرنك سويسري	الجائزة السويسرية الكبرى للأدب/ فرنك سويسري
٢٠١٩	١٧٩٥٠٠	٨٠٠٠٠
٢٠١٨	١٨٤٠٠٠	٨٠٠٠٠
٢٠١٧	١٧٥٠٠٠	٨٠٠٠٠
٢٠١٦	١٥٦٠٠٠	٨٠٠٠٠
٢٠١٥	١٤٤٥٠٠	٨٠٠٠٠

وتحتل سويسرا المرتبة ٢١ عالميًّا، وفقًا لمؤشر الترجمة العالمي Indx Translatum لعام ٢٠١٩، إذ بلغ عدد الكتب المترجمة ٣١٢٨٤ كتابًا، ويسبقها في ذلك اليونان (٣١٤٨٦) والمملكة المتحدة (٤٢٦٤٦)، يليها كندا (٣٠٣٥٦) وبلجيكا (٢٩٧١٤) وبلغاريا (٢٨٤٣١)، ...إلخ. ويعتبر هذا الترتيب جيدًا بالنظر إلى عدد سكانها.

٥-٣-٣- المنح والجوائز:

يوجد في سويسرا العديد من المنح والجوائز المخصصة للمترجمين. نذكر من المنح منحة للإقامة في كلية لورين للترجمة Collège de traducteurs Looren، وهي خمس منح لمدة شهر يحصل فيها المترجم/ المترجمة على ٤٠٠٠ فرنك سويسري إضافة إلى تكاليف السفر (Bourses de traduction)[٢١]. وقد ذكر الموقع أن المنحة تشمل اللغات الأربع، وأن اللغات الهدف تتغير سنويًّا، وأن آخر موعد لتقديم الطلبات هو ٣١ يناير ٢٠٢١. وفضلًا

٢١- https://www.looren.net/fr/bourses/bourses-de-traduction ، تم تصفحه بتاريخ ٢٠٢٠/١١/٨.

عن ذلك هناك أربع منح للإقامة في قصر لافيني Château de Lavigny في كانتون فو Vaud يحصل فيها كل مترجم على ١٥٠٠ فرنك سويسري مخصصة للترجمة من الفرنسية وإليها، ومنح ماكس جيلنجر Max Geilinger وهي بقيمة ٢٠٠٠ فرنك سويسري وإقامة في كلية لورين يتم فيها ترجمة عمل سويسري إلى الإنجليزية أو من الإنجليزية إلى اللغات الألمانية والفرنسية والإيطالية والرومانشية. وهناك أيضًا إقامة بمنحة تصل إلى ١٥٠٠ فرنك سويسري تقدمها مؤسسة جيمس جويس في زيوريخ Zurich James Joyce Foundation لترجمة أحد أعمال جويس إلى إحدى اللغات. ويوجد منحة باسم Schriftzüge لمدة شهر بمبلغ ١٥٠٠ فرنك سويسري لترجمة الأدب الناطق بالألمانية إلى إحدى اللغات التالية: الأرمنية، والأذرية، والبيلاروسية، والجورجية، والكازاخية، والقرغيزية، والروسية، والأوكرانية، والأوزبكية، والطاجيكية، والتركمانستانية. ويذكر الموقع نبذة عن المترجمين والأعمال التي ترجموها[٢٢]. وأما منحة لورين أمريكا اللاتينية Looren América Latina فهي لمدة شهر وتقدم للمترجمين من أمريكا اللاتينية، للترجمة إلى الإسبانية أو البرتغالية[٢٣].

تجدر الإشارة أيضًا إلى منحة مؤسسة جان ميشالسكي Jan Michalski التي تستقبل أيضًا المترجمين في قرية مونتريشه Montricher التي تقع في كانتون فو، وتبعد ٣٠ دقيقة عن لوزان وساعة عن جنيف. وتتحمل المؤسسة نفقات السفر، وتؤمن السكن من أسبوعين إلى ستة شهور وفقًا لشروط معينة، ومن دون تحديد للجنسية أو للعمر[٢٤].

٢٢- https://www.looren.net/fr/bourses/laureats/2017?category=bourses-de-se-jour-schriftzuege، تم تصفحه بتاريخ /١١/ ٢٠٢٠.

٢٣- Bourses de traduction. [En ligne]. Colsulté le 6/9/2020, de: https://www.looren.net/fr/bourses/bourses-de-traduction

٢٤- Bourses, aides, résidences. [En ligne]. Consulté le 6/9/ 2020, de: https://www.matrana.fr/actualites/2020/01/02/residence-a-la-fondation-jan-michalski-suisse.html

نذكر أيضًا في هذا السياق ورشة الترجمة في قرية رارون Raron في كانتون فاليه Valais لترجمة أعمال أدبية لمؤلفين من قوس الألب أو تتعلق بموضوعات على صلة بمناطق الألب، بشرط أن تكون لغة الأصل أو الهدف إحدى اللغات الوطنية السويسرية الأربع. ويحصل صاحب المنحة على مبلغ ١٥٠٠ فرنك سويسري شهريًّا، ويتحمل نفقات السفر إلى مقر الإقامة[٢٥].

٥-٣-٣- تعليم الترجمة ومنح الشهادات

تعتبر كلية الترجمة في جامعة جنيف من أشهر الكليات والمدارس التي تُعد المترجمين التحريريين والفوريين للانخراط في سوق العمل. وهناك عشرة حوافز للدراسة في كلية الترجمة: الخبرة، والتميز الأكاديمي، والإشراف والتوجيه، وتعدد اللغات، والبحث والابتكار، وعلامات الجودة، والتجهيزات والبنية الأساسية، وإعداد الطلبة للانخراط في سوق العمل، والتعاون مع المنظمات الدولية، والموقع الجغرافي المتميز.

يضم قسم الترجمة ست وحدات تتعلق بلغات العمل التالية: الإنجليزية، والفرنسية، والألمانية، والعربية والإسبانية، والإيطالية. وترتبط كلية الترجمة في جنيف، فيما يتعلق بعلامات الجودة، بثلاث شبكات دولية تمنح علامات جودة معترف بها عالميًّا، وهي: شهادة الماجستير الأوروبية في الترجمة التحريرية (EMT) وشهادة الماجستير الأوروبية في الترجمة الشفوية في المؤتمرات (EMCI) وشهادة الدكتوراه الدولية في دراسات الترجمة (IDTS). وتفي البرامج الدراسية في الكلية بمعايير سوق العمل الصارمة وتطلعات الأوساط المهنية المحترفة[٢٦].

٢٥- Candidature - Atelier de traduction, Rarogne (Raron), Zentriegenhaus. [En-ligne]. Consulté le 6/9/2020, de: https://news.unil.ch/display/1598440225137

٢٦- Faculté de traduction et d'interprétation. [En ligne]. Consulté le 6/9/2020, de : /https://www.unige.ch/fti/fr/faculte/departements

يوجد أيضًا، قسم للترجمة الأدبية في جامعة لوزان افتتح من أكثر من ثلاثين عامًا، ويهدف إلى تشجيع الترجمة الأدبية، من خلال تنظيم النشاطات المختلفة، مثل القراءات، واللقاءات، وورشات العمل أو الندوات، وحلقات البحث، والمحاضرات، والمشاريع البحثية، ويهدف المركز أيضًا إلى دعم المترجمين في عملهم، وإلى المشاركة في الأحداث والأنشطة الدولية المتعلقة بالترجمة. ويصدر المركز الأعمال المترجمة والنصوص النظرية حول الترجمة، كما يصدر دورية باللغة الفرنسية بعنوان Translatio-traduire، ويشرف على منصة لمناقشة القضايا النظرية والعملية في الترجمة الأدبية. وقد حصل المركز على الجائزة الخاصة للوساطة لعام 2019Prix spéciale de médiation التي يمنحها المكتب الفدرالي للثقافة مناصفة مع كلية لورين للترجمة، لدورهما المهم في الترجمة الأدبية[٢٧].

٥-٤- المهن المرتبطة بالترجمة:

ترتبط بعض المهن ارتباطًا عميقًا بالترجمة، فعمل المعجمي والمصطلحي والمولد ضروري للمترجم. فالمعجمي يجمع اللغة، ويحصي كلماتها، ويصنفها، ويرتبها، ويعالجها، ويصنع قواميسها. ويقوم المصطلحي بمهام عدة، مثل الكشف عن المصادر المصطلحية وإيجادها، وإنشاء ذاكرات الترجمة وتحديثها، وإنشاء المصادر المصطلحية الجديدة وتحديثها، وتسهيل استيضاحها، وإخبار المترجمين بكل مسألة مرتبطة بالمصطلح. ويقوم المولد باستحداث مصطلحات جديدة ومناسبة لتسمية الوقائع الجديدة أو ترجمة المصطلحات الأجنبية... وتتضح الحاجة لهذه المهن في سويسرا، كما يتضح التنوع الجغرافي والتاريخي والثقافي في المصطلح الذي ليس سوى انعكاسًا للواقع. فالكانتونات متعددة اللغات تصدر بحكم استقلالها قوانينها الخاصة وتترجمها إلى الفرنسية والإيطالية والألمانية والإنجليزية. وتضطلع إدارة كانتون غريزونGrisons بالترجمة إلى الرومانشية. كما تقوم الخدمات

٢٧- Présentation [En ligne]. Consulté le 6/9/2020, de: https://www.unil.ch/ctl/home/menuinst/presentation.html

اللغوية المركزية في المستشارية الاتحادية بمراجعة نصوص القوانين وضمان جودة الترجمات الرسمية، وإدارة بنك مصطلحات الاتحاد تيرمدات TERMDAT، وتنسيق النشاطات المصطلحية في الإدارة (Gendron, 2008: 113).

٥-٤-١- المصطلحية

ينص القانون المتعلق بالترجمة على أن ينسق قسم المصطلح في الإدارة الاتحادية الأعمال المصطلحية، وأن يدير بنك المصطلحات تيرمدات TERMDAT، كما ينص على مشاركة الخدمات اللغوية في الأقسام في تنفيذ المشاريع المصطلحية. ويوفر القسم مصطلحات باللغات الوطنية الأربع وبالإنجليزية، كما يترجم القوانين التشريعية إلى الرومانشية والإنجليزية، الأمر الذي يتيح للمجلس الاتحادي وللإدارة التواصل والإعلام بكفاءة[٢٨].

وتتركز النشاطات المصطلحية في مجال الإدارة والقانون، وتتعلق بمختلف المجالات المتخصصة التي تصدر بشأنها القوانين، ويسعى قسم المصطلح إلى الجمع بين الجودة والفعالية، والتزود بأدوات منهجية ومعلوماتية، مثل دليل تحرير البطاقات وتغذية بنك المعلومات[٢٩] أو نصائح متعلقة بالمصطلح[٣٠]، أو تيرمادات فورماتر TERMDAT formater، وهو برنامج يتحقق من جودة البطاقات المصطلحية قبل إدخالها إلى قاعدة البيانات، ويساعد في نشر المسارد. ويقدم قسم المصطلح خدمات للمكاتب والخدمات

٢٨- Services linguistiques centraux, Section de terminologie. [En ligne]. Consulté le 11/9/2020, de: https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/chancellerie-federale/organisation-de-la-chancellerie-federale/services-linguistiques-centraux-section-de-terminologie.htmluire/story/19744698.

٢٩- TERMDAT, Guide de redaction des fiches d’alimentation de la banque de données, Confédération Suisse, 2009.

٣٠- Recommendation relative à la terminologie, Conférence des Services de Traduction des États européens (CST), Berne, 2017.

المتخصصة التي تسعى إلى إدارة أفضل، لا بل إلى تحسين مناهج عملها أو تطوير قاعدة مصطلحاتها Fonds terminologique ونشرها عبر بنك المصطلحات تيرمدات TERMDAT. ويقيم علاقات تعاون وثيق على المستوى الوطني والدولي مع المؤسسات الأخرى المعنية بالمصطلح والترجمة. (Gendron, 2008: 114).

تجدر الإشارة هنا، على سبيل المثال، إلى التعليم الذي تقدمه مدرسة الترجمة التحريرية والترجمة الفورية (ETI) في جنيف ومدرسة اللسانيات التطبيقية Zürcher Hochschule Winterthur (ZHW) في زيوريخ في مجال الترجمة والمصطلح، وإلى تعاون المدرستين الوثيق مع قسم الترجمة في المستشارية الاتحادية، وإمكانية إعداد رسائل ماجستير في علم المصطلح أو إجراء تدريب عملي في القسم.

ويقدم قسم الترجمة في المستشارية الاتحادية ودروسًا مجانية في المصطلحية لمستخدمي تيرمدات الجدد باللغتين الفرنسية والألمانية، ودروسًا مجانية بالفرنسية والألمانية للمستخدمين الذين يرغبون في إدخال بطاقاتهم المصطلحية في تيرمدات، وهي متاحة للمترجمين والمصطلحيين والمحررين واللغويين. ويمكن أن يقدم القسم دروسًا فردية مصممة خصيصًا لمواكبة مشاريع مصطلحية محددة. وهناك تعليم بالألمانية والإيطالية مخصص لمنهجية العمل المصطلحي، وتدريب للطلاب وللجامعيين الحاصلين على شهادات في الترجمة، الذين يتقنون الفرنسية والألمانية والإيطالية (Cours de terminologie)[٣١].

يضاف إلى ما سبق وجود العديد من الجمعيات والشبكات، مثل جمعية التنسيق المصطلحي في القطاع الحكومي Coterm، وشبكة Computerm التي تضم ٣٠ مؤسسة حكومية وأهلية، والجمعية السويسرية للمترجمين والمصطلحيين والمترجمين الشفهيين ASTTI (Gendron, 2008: 119-121).

٣١ Cours de terminologie [En ligne]. Consulté le 11/9/2020, de
https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/documentation/seminaires-et-cours/formations.html
https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/documentation/seminaires-et-cours/formations.html

٥-٤-٢- التوليد

سبق أن أشرنا إلى أهمية التوليد للترجمة، فهو أهم عوامل التنمية اللغوية، وأحد مظاهر الاستثمار اللغوي الموجود في لغات العالم كله. يوضح هذه الأهمية دليل التوليد المصطلحي[٣٢] الصادر عن الاتحاد السويسري الذي يقع في ٣٤ صفحة، والذي يتضمن تسعة عناوين رئيسة: ما التوليد؟ وأهمية نشاط التوليد المصطلحي، وحالات تكوين المصطلح، وتصنيفية المصطلحات المولدة، وإدخالها، ومبادئ التوليد المصطلحي أو néonymie، وتحليل أمثلة على التوليد المصطلحي، وأمثلة على تكوين المصطلحات، وخاتمة. يذكر الدليل أن تعريف التوليد وفقًا لقاموس روبير الكبير Le grand Robert هو «مجموعة من الإجراءات التي تثري لغة ما: الاشتقاق، والنحت، والتطور الدلالي، والاقتراض، والنسخ، أو أي إجراء آخر (الاختصارات، التسميات الأوائلية)». ويتوقف الدليل عند التوليد الصرفي انطلاقًا من كلمة (مثل:,varier, variation, variabilité invariable) والتوليد المعجمي الذي يقوم على توليد مفردات جديدة.

يشير الدليل في العنوان الثاني (أهمية نشاط التوليد المصطلحي) إلى استخدام المختصين في مجال محدد للمصطلح، وإلى أن المصطلح يسهم في جودة التواصل في هذا المجال التي تكمن في الشفافية، والأحادية univocité بمعنى الخلو من الغموض، والاقتصاد. فسوء اختيار المصطلح سيكون له أثر وخيم على التواصل، ويمكن أن يجعله غامضًا. لذلك، ينبغي أن يحظى تكوين المصطلحات الجديدة بعناية خاصة.

وهكذا، تحتاج اللغة دائمًا إلى مصطلحات جديدة. فتكوينها يستجيب لحاجات التعبير والتواصل، ويعكس حالة التطور العلمي، والتقني، والثقافي في المجتمع. ويمكن أن يكون للمصطلحات المولدة أثر لا يمكن إهماله على صورة شركة أو مؤسسة معينة، وعلى هويتها البصرية. فالشركات العالمية تتفنن في تكوين أسماء ومصطلحات مؤثرة في العقول،

32 Guide de néologie trminologique, Confédération Suisse, 2014.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وتفرض نفسها في مجال نشاطها: ابتكرت ميكروسوفت النوافذ، وفيسبوك الأصدقاء، وتويتر التغريدات والمتابعين، إلخ[٣٣].

٥-٤-٣- التكنولوجيا الجديدة

يؤثر التطور السريع والدائم لتكنولوجيا المعلومات في التواصل المؤسساتي، وبالتالي في العلاقات بين المواطنين والدولة. فالنتائج العملية عديدة، ولها وزن كبير. فوسائل الإعلام الإلكترونية تتيح الاطلاع فورًا على النصوص والمعلومات التي تنشرها السلطات الحكومية. وتسهل هذه الأدوات التفاعلية «الحياة الإدارية» و«الاقتصادية»، والمشاركة في العملية الديموقراطية. ينتج عن ذلك أنه ينبغي على المختصين والمترجمين والمحررين التكيف باستمرار مع هذه الأدوات المعلوماتية، وميزاتها التقنية، ومناهجها الجديدة، وزيادة حجم العمل. وقد أثر تطور مواقع الإنترنت في التواصل، وأدى إلى بذل جهود كبيرة: تتطلب سرعة التبادل تعاونًا ناجعًا بين مختلف الفاعلين وشكلًا جديدًا من الكتابة أكثر دقة وفورية.

وتقدم معظم صفحات الإنترنت في سويسرا فعليًّا محتويات بخمس لغات فتختصر المسافة بين الإدارة والمواطنين. وهكذا، تُعد الخدمات اللغوية والترجمية الاتحادية عناصر أساسية في مجتمع المعلومات في سويسرا[٣٤].

ولا شك في أن التكنولوجيا اللغوية والترجمية أداة مفيدة للمترجمين، وأن هناك علاقة بين ممارسة الترجمة والتكنولوجيا المعلوماتية، وأن التطور في هذا المجال سيكون له أثر كبير «في الحياة المهنية للمترجمين» (King, 2003: 75)، وأن مترجمي اليوم يستخدمون

٣٣- المرجع السابق ص ٧.

٣٤- Les services linguistiques de l’administration fédérale, Cinfédération Suisse, 2012, p. 1-19

التكنولوجيا سواء في البحث عن المصطلحات أو في عملية الترجمة نفسها. نذكر في هذا السياق ببنك المصطلحات تيرمدات TRMDAT، وبمشروع يدعمه الصندوق الوطني السويسري، إذ طور الباحثون نظامًا يتيح للمترجمين الآليين فهم مجمل النص وليس كل كلمة أو جملة بمفردها، وأخذ السياق بعين الاعتبار. مثال ذلك أنه «ينبغي النظر عند استخدام الكلمة الإنجليزية rock، فيما إذا كان الكلام على الموسيقى (rok'nroll) أو على الصخر (la roche) » (Zuercher, 2017). فالبحث يساعد أدوات الترجمة مثل جوجل Google الذي يعالج حوالي ١٠٠ مليار كلمة يوميًّا. وللحصول على النتيجة الملائمة، يقوم المترجم الآلي في النظام الذي صممه الباحثون في معهد الذكاء الصناعي الإدراكيIdiap الواقع في مارتيني Martiny في كانتون فاليهValais ، بالتعاون مع أقسام اللسانيات في جامعات جنيف وأوترخيت Utrech (هولندا) ومعهد اللسانيات الحاسوبية في جامعة زيوريخ، بأخذ المعلومات الموجودة في الجملة الأولى من النص[٣٥].

خاتمة وتوصيات للترجمة في العالم العربي

تبين لنا، من خلال هذه الدراسة، قدم اهتمام سويسرا بأنواع عدة من الترجمة، وأنها تمثل بسبب تعدديتها اللغوية أرضية مثالية للترجمة وتعليمها، ومثالًا يحتذى برهن على دورها في التواصل والتعايش السلمي بين اللغات مختلفة. ومن المؤكد أن الترجمة في سويسرا قامت بدور في تمدن المجتمع السويسري وتطوره المستمر. يرى جون كلود جيمار (٢٠١٦/ ١٩٩٠) أن الترجمة ساهمت، وبقوة، «في تطور الإنسانية على ثلاثة مستويات: الأفكار الرائجة داخل كل مجتمع بشري، وتنظيم المجتمعات واقتصادها». وإننا، نرى،

---

٣٥ De nouvelles techniques pour une meilleure traduction automatique (2017). [En ligne]. Consulté le 12/9/2020, de: https://www.arcinfo.ch/articles/suisse/suisse-de-nouvelles-techniques-pour-une-meilleure-traduction-automatique-656277

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

فيما يتعلق بالحالة السويسرية، أن الترجمة ربطت بين اللغات – الثقافات المختلفة، الواحدة بالأخرى، وأعدت أرضية لعالم جديد ومتمدن.

ومن المؤكد أن الترجمة هي إحدى الطرق التي تثري لغتنا العربية. فالمترجم يصوغ المصطلحات العلمية والطبية والفلسفية أو القانونية غير الموجودة في لغة الوصول. وإننا ندعو إلى الاستفادة من التجربة السويسرية، والتركيز على ما يلي:

- إحداث أقسام للترجمة في الوزارات والإدارات الحكومية؛
- نشْر القوانين والأدلة والنشرات الصحية والسياحية بلغات عدة، بحيث تكون مفيدة للوافدين والسواح؛
- إنشاء المواقع الإلكترونية متعددة اللغات الموجهة للخارج؛
- التوسع في تعليم اللغات، ومنح الشهادات، والتأهيل لمهن الترجمة؛
- تقديم الدعم والمنح والجوائز للترجمة من العربية وإليها؛
- الترويج للترجمة وجودتها من خلال المجلات، والمواقع والمنصات الإلكترونية، والمعارض، والمكتبات، ودور النشر، ومهرجانات القراءة أو اللقاءات مع المترجمين.

مراجع الدراسة

أولا- المراجع العربية:

- برادلي، سايمون (٢٠١٩) »جنيف الدولية مهمة جدا لسويسرا.. لماذا يا تُرى؟«، الرابط: جنيف-الدولية-مهمة-جدا-لسويسرا---لماذا-يا-ت-رى--. https://www.swissinfo.ch/ara/45385864/
- بسناسي، محمد (٢٠١٧): بين مفهومي الصراع اللغوي والسلم بين اللغات، مجلة التعريب، العدد ٥٢.
- بريجية، أروى (٢٠٢٠) « كم عدد سكان سويسرا"، تم تصفحه بتاريخ ٨/ ١١/ ٢٠٢٠، من: كم_عدد_سكان_سويسرا https://hyatok.com/
- الحروب، خالد (٢٠٠٨): خيانة المثقفين.: فرنسا «فيشي» نموذجاً، صحيفة الاتحاد الإماراتية بتاريخ ٣٠/ ١٢/ ٢٠٠٨، تم تصفحه بتاريخ ١١م/ ٢٠٢٠، من: https://www.alittihad.ae/wejhatarticle/41481
- مُستجدّات ورُؤى سويسريّة بعشر لغات توقعات ببلوغ عدد سكان سويسرا ١٠ ملايين نسمة بحلول عام ٢٠٥٠، تم تصفحه بتاريخ ٢٤/ ٩/ ٢٠٢٠، من : https://www.swissinfo.ch/ara/45792550
- جيهار، جون كلود (١٩٩٠/ ٢٠١٦) : هل الترجمة ممدنة؟ وظائف الترجمة ودرجات التمدن. مجلة التعريب، العدد ٥١.
- طجو، محمد أحمد (٢٠١٦): سياسة الترجمة في فرنسا، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، العدد الثالث.
- طجو، محمد أحمد (٢٠١٧): التخطيط والسياسة اللغوية والثقافية في سويسرا»، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، العدد الخامس.

- مرحبا بكم في سويسرا، ٢٠١١، الاتحاد السويسري، ٢٠١١.
- هاربي، بيل (٢٠١٧): تجاوز الحواجز اللغوية سويسرا المكان المناسب لعمل المترجمين بسبب تنوعها اللغوي. تم تصفحه بتاريخ ١٥/ ٨/ ٢٠٢٠، من: https://www.swissinfo.ch/ara//43600258
- وينر، إريك (٢٠١٨): تجربة العيش في سويسرا حيث يتحدث الناس أربع لغات رسمية، موقع BBC العربي، تم تصفحه بتاريخ ٢/ ٩/ ٢٠٢٠، من: .http://www.bbc.com/arabic/vert-cul-43601368

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Aides à la traduction et à la redaction. Confédération suissee. [En ligne]. Consulté le 14/8/2020, de: https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/documentation/langues/aides-redaction-et-traduction.html
- Biamonte, F (2007). Vicenersa Littérature: une experience éditoriale en Suisse. Fabula. Traduction et mondialisation. Journée d'étude. [En ligne]. Consulté le 15/8/ 2020, de: https://www.fabula.org/actualites/traduction-et-mondialisation_21275.php.
- Bourses, aides, résidences. [En ligne]. Consulté le 6/9/ 2020, de: https://www.matrana.fr/actualites/2020/01/02/residence-a-la-fondation-jan-michalski-suisse.html
- Bourses de traduction: [En ligne]. Consulté le 6/9/ 2020, de: :https://www.looren.net/fr/bourses/bourses-de-traduction
- Brändly, S. (2018). Traduire et éditer en Suisse entre 1960 et aujourd'hui, Thèse en cours, Université de Lausanne. [En ligne]. Consulté le 14/9/2020, de: https://www.unil.ch/ctl/home/menuinst/

etudiantes/theses/traduire-et-editer-en-suisse-romande-entre-1960-et-auj

- Brändly, Stefanie (2018). Traduire depuis la Suisse en 1943. Le cas de la revure genevoise Lettres. In: Christine Lombez, 1943 en traduction dans l'espace francophone européen, Atlantide, N°8.
- Brändly, S. (2018). Histoire de la traduction. Fabula. [En ligne]. Consulté le 14/9/2020, de: https://www.fabula.org/atelier.php?Histoire_de_la_traduction.
- Calvet, L.-J. (2011). Il était une fois 7000 langues. Paris: Fayard.
- Candidature - Atelier de traduction, Rarogne (Raron), Zentriegenhaus. [En ligne]. Consulté le 6/9/2020, de: https://news.unil.ch/display/1598440225137.
- Chiocchetti, E. et Voltmer L.(2008). Normalisation, harmonization et planification linguistiquem. Actes du colloque EURAC research. [En ligne]. Consulté le 10/8/2020, de: http//www.alpine-space.org/2000-
- 2006/uploads/media/Seminar_proceedings_DE__F__IT.pdf
- Collombart, I. (2014). Babel 2.0: Globalization, translation, glottodiversity. [En ligne]. Consulté le 2/9/2020, de:

  https://www.researchgate.net/publication/293182327_Babel_20_Globalization_translation_glottodiversity.
- Cashin Ritaine, E. (2010). La traduction nécssaire: traduction obligatoire et traduction inévitabl au sein d'un ordree juridique national. L'expérience de l'institut Suisse de droit compare. [En ligne]. Consulté le 10/8/2020, de:

- Cheverel, Y. (2012).Histoire des Traductions en langues françaises- XIXe siècle (1815-1914). Lagrasse: Vérdier.
- Davier, L. (2013). Le rôle du transfert interlinguistique et interculturel dans la coconstitution d'un problème public par les agences de presse : Le cas de la votation antiminarets, Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Genève et à l'Université Sorbonne Nouvelle.
- Davier, L. and Conway, K. (2019). Journalism and Translation in the Era of Convergence. Amesterdam: Benjamins Translation Library.
- Davier, L.(2017). Les enjeux d la traduction dans les agences de Presse. Villeneuv d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- De nouvelles techniques pour une meilleure traduction automatique (2017). [En ligne]. Consulté le 12/9/2020, de: https://www.arcinfo.ch/articles/suisse/suisse-de-nouvelles-techniques-pour-une-meilleure-traduction-automatique-656277.
- Cours de terminologie [En ligne]. Consulté le 11/9/2020, de:

  https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/documentation/seminaires-et-cours/formations.html.
- Dullion, V. et F. P. Ramos (2018). Les Traducturs, créateurs et usagers des terminologies juridiques multilingues. In Parallèles, vol. 30, N° 1.
- Dullion, V., Prieto Ramos, F. (2018). Les traducteurs, créateurs et usagers des terminologies juridiques multilingues. Enjeux, méthodes et ressources en évolution. Parallèles, 2018, vol. 30, no. 1, p. 1-168.

- Dullion, V. (2017). La traduvtion des decision de justice dans les revues juridiques suisses: développement d'un régime de traduction privée (1853-1912). In Parallèles, vol. 29, N° 1.
- Dullion, V. et al. (2012).Textes juridiques. In: Chevrel, Y., D'Hulst, L. & Lombez, C. (Ed.). Histoire des traductions en langue française : XIXe siècle. Lagrasse: Verdier, 2012. p. 1067-1105. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:24241.
- Dullion, V. (2017). La traduction des décisions de justice dans les revues juridiques suisses: développement d'un régime de traduction privée (1853-1912). Parallèles, , vol. 29, no. 1, Translation policies in Western Europe (18 th - 20 th centuries): Interdisciplinary perspectives, p. 74-89. DOI : 10.17462/para.2017.01.07
- Emilienne, K. (2015). Enjeux du plurilinguisme à l'administration fédérale: la representation à l'épreuve de l'efficacité. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne pour l'obtention du grade de Docteur en science politique.
- Faculté de traduction et d'interprétation. [En ligne]. Consulté le 6/9/2020, de : https://www.unige.ch/fti/fr/faculte/departements/.
- Gambier, Y. (2014). La langue de l'autre ou l'expulsion des hôtes? Meta. Vol. 59. N° 3.
- Gendron, A.-M. (2008). La terminologie au sein de l'administration suisse. [En ligne].

  Consulté le 148/2020, de:

  http://webfolder.eurac.edu/EURAC/LexALP_shared/media/Gendron.pdf.

- Gillian Lane-Mercier, G., Merkle, D. et Meylaertsm R. (2014). Présentation : traduction et plurilinguisme official, Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 59, n° 3, 2014, p. 471-480.
- Guide de néologie terminologique, Confédération suisse (2014).
- Humbert-Mougin, S., Anoux-Farnoux, L. et Chevrel, Y. (2015). L'Appel de l'étranger: traduire en langue française en 1986 (Belgique, France, Québec, Suisse). Tours: Presses Universitaires François Rabelais.
- King, M. (2003). Traduction et technologie: état de la question. In: Revue française de linguistique appliquée, Vol. VIII. N°2 [En ligne]. Consulté le 10/9/2020, de: https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-2-page-75.htm#.
- Knüsel, P. (2010).Pro Hevetia: un peu d'égoïsme. In: Mécénat et fondations culturelles France-Suisse. Paris: La documentation française.
- La confédération en bref 2020, Chamcellerie fédérale, 2020. [En ligne]. Consulté le 2/9/2020, de: https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/documentation/la-confederation-en-bref.html.
- Lafarga, F (2015). Une contribution à l'histoire des traduction. Cédille. N° 11.
- La politique linguistique en Suisse, terre d'accueil. Univrsité de Fribourg (2009). [En ligne]. Consulté le 12/9/202m de: http://www.unifr.ch/news/fr/4168/.
- Lane-Mercier, Gillian, Merke, Denise, et Meylaerts, Reine (2014).

- Leclerc, J. (2016). Ordonnance sur la traduction au sein de l'administration fédérale de la confederation du 19 juin 1995. [En ligne]. Consulté le 12/8/2020, de:

  http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/suisse-fed-ORDONNANCE-1995.htm.

- Les services linguistiques de l'administration fédérale (2012). Confédération Suisse.
- Les dix langues principales les plus fréquentes de la population résidente permanente, Office fédéral de la statistique, Consulté le 8/9/2019, de:

  https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.assetdetail.7466548.html

- Ordonnance sur la traduction, Confédération Suisse (1995). [En ligne]. Consulté le 8/9/2020, de:
- Promotion de la littérature en Suisse (2013). [En ligne]. Consulté le 6/9/ 2020, de:
- Rapport annuel 2015(2016). OFC. [En ligne]. Consulté le 10/8/2020, de: https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/l-ofc/rapports-annuels/jahresbericht-2015--bundesamt-fuer-kultur.html.
- Rapport annuel 2016(2017). OFC. [En ligne]. Consulté le 10/8/2020, de: https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/l-ofc/rapports-annuels/jahresbericht-2016--bundesamt-fuer-kultur.html
- Rapport annuel 2017(2018).OFC. [En ligne]. Consulté le 10/8/2020, de: https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/l-ofc/rapports-annuels/jahresbericht-2017--bundesamt-fuer-kultur.html.

- Rapport annuel 2018 (2019). OFC. [En ligne]. Consulté le 10/8/2020, de:

  https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/l-ofc/rapports-annuels/jahresbericht-2018--bundesamt-fuer-kultur.html.

- Rapport annuel 2019 (2020). OFC. [En ligne]. Consulté le 10/8/2020, de:

  https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/l-ofc/rapports-annuels/jahresbericht-2019--bundesamt-fuer-kultur.html

- Ost, F. (2009). Traduire: Défense et illustration du multilinguisme. Paris: Fayard.
- Présentation [En ligne]. Consulté le 6/9/2020, de: https://www.unil.ch/ctl/home/menuinst/presentation.html
- Pésentattion: traduction et plurilinguisme official. Meta. Vol. 59, N°3. [En ligne]. Consulté le 14/8/ 2020, de: https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2014-v59-n3-meta01706/1028652ar/.
- Présentation destinée à un public étranger (2014). Services du parlement. Domaine traduction. [En ligne]. Consulté le 6/9/ 2020, de: https://www.parlament.ch/centers/documents/fr/Presentation%20of%20the%20Language%20Service-fr.pdf.
- Prohelvtia. Littérature. [En ligne]. Consulté le 12/9/2020, de: https://prohelvetia.ch/fr/litterature/
- Rapport annuel 2019 (2020). OFC. [En ligne]. Consulté le 10/8/2020, de: https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/l-ofc/rapports-annuels/jahresbericht-2019--bundesamt-fuer-kultur.html.

- Recommendation relative à la terminologie, Conférence des Services de Traduction des États européens (CST), Berne, 2017.
- Résidences: [En ligne]. Consulté le 10/8/ 2020, de: https://www.unil.ch/ctl/fr/home/menuinst/traducteurstrices/soutien-pour-la-traduction/residences.html.
- Services linguistiques centraux, Section de terminologie. [En ligne]. Consulté le 11/9/2020, de: https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/chancellerie-federale/organisation-de-la-chancellerie-federale/services-linguistiques-centraux-section-de-terminologie.htmluire/story/19744698.
- Stratford, M. (2008). Au tour de Babel! Les défis multiples du multilinguisme. Méta. Vol. 53, N°3.
- Traduction. Chancellerie fédérale. Consulté le 10/8/ 2020, de:

  https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/soutien-gouvernement/langues/traduction.html
- TERMDAT, Guide de redaction ds fiches et d'amélioration de la banque dee données. Confédération Suisse, (2009).
- Vacek, Alena. Approche historique de la traduction littéraire en Suisse. [En ligne]. Consulté le 4/9/ 2020, de:

  https://www.unil.ch/ctl/fr/home/menuinst/etudiantes/theses/approche-historique-de-la-tr.html.

  Weber Henking, I. (2013). Traductions. [En ligne]. Consulté le 10/9/2020, de: https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/030728/2013-11-05/webfolder.eurac.edu/EURAC/LexALP_shared/media/Gendron.pdf

- Zuercher, C. (2017). Un nouvel outil pour aider les traducteurs à traduire. [En ligne]. Consulté le 12/9/2020, de: https://www.24heures.ch/suisse/nouvel-outil-aider-ordinateurs-trad

تخطيط المصطلح الطبي:
(مصطلحات ابن سينا في الصيدلة نموذجًا)

د.لينا محمد مسفر العتيبي[١]

الملخص

ركزت هذه الدراسة العلمية على مصطلحات الصيدلة التي قدمها ابن سينا في كتاب القانون في الطب، وبالأخص الكتاب الخامس منه (كتاب الأدوية المركبة الأقراباذين)، وسعت إلى حصر مصطلحات الأدوية الواردة في كتابه، وإلى التعرف إلى منهجيته في وضع المصطلحات، وتوضيح مفاهيمها، وتأصيلها، ورمت الدراسة إلى تتبع شيوع تلك المصطلحات في الطب قديمًا وحديثًا، وتتبع مدى مطابقتها لمعايير المصطلح العلمي من خلال تقييسها على مبادئ التقييس والتنميط التي وضعها الحمزاوي للضبط المصطلحي، وكشفت نتائج الدراسة عن إسهامات ابن سينا البارزة في ميدان الصناعة المصطلحية، فمن يحاول أن يغوص في مكامن هذا الكتاب لغرض حصر مصطلحاته العلمية، والاطلاع على ما ظهر من جهد مصطلحي لديه؛ يستطيع أن يكوِّن معجمًا طبيًّا يسهم في القدرة على تعريب الطب في الجامعات، وبلورة علم يقوم في أساسه على استعمال اللغة العربية.

المصطلحات الدالة:

المفهوم – المصطلح – التوحيد – التقييس – التنميط – الدواء.

١ - دكتوراه في اللغويات من جامعة الملك فيصل بالأحساء.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

١. التأسيس المفاهيمي:

قبل السير في مسالك البحث والوقوف على محطاته المعنية بالصناعة المصطلحية عند ابن سينا، يمكن الحديث بإيجاز عن علم المصطلح؛ ما المقصود بهذا العلم؟ وعلى ماذا يركز؟ وفيمَ يشتغل؟ وما مجالاته التي يعمل فيها؟ وما الذي يميز لغته عن اللغة اليومية المتداولة؟

يركز علم المصطلح على الأسس العلمية لوضع المصطلحات وتوحيدها، وهو من أحدث فروع علم اللغة التطبيقي، ولعل بداية تأسس هذا العلم في عام ١٩٣٠م على يد المهندس النمساوي فوستر E. Woster، الذي هدف من تأسيسه إلى علاج مشاكل التواصل المهني التي نشأت من عدم دقة اللغة العامة المشتركة، وتعدد معاني كلماتها، فكان أول ما دعا إليه ضرورة أن يكون لكل اسم مفهوم واحد، ولا يشترك فيه مفاهيم أخرى، وبمعنى آخر أن كل مفهوم له مصطلح واحد يعبر عنه، والمصطلح لا يحمل إلا دلالة واحدة فقط، وهذا ما يعرف بالتوحيد المصطلحي (لوم،٢٠١٢م، ١٦-١٧)، وبذلك كانت بداية نشأته في محيط الهندسة، ثم أخذ بعد ذلك منحاه الطبيعي لكونه ينتمي إلى علم اللغة، وإن كان يشترك مع علوم أخرى كعلم التوثيق والمنطق والوجود بحيث يبحث علم المصطلح في العلاقات بين المفاهيم مثل علاقات الجنس والنوع والكل والجزء والتي تشكّل الأساس في وضع المصطلحات المصنفة بحسب مفاهيمها، ويشترك أيضًا مع علم المعجم وتطور الألفاظ من خلال دراسته للعلاقات القائمة بين المصطلحات اللغوية ووسائل وضعها، ويهتم علم المصطلح في الطرق المؤدية إلى خلق اللغة العلمية (القاسمي، ٢٠٠٨م، ٢٧٠)، فمن ذلك يتضح أن جُلَّ ما يشتغل به هذا العلم هو دراسة المفاهيم العلمية والعلاقات التي تربطها، ودراسة المصطلحات اللغوية وآليات وضعها وتحليلها، مع السعي إلى خلق لغة خاصة دقيقة لكل علم عن طريق ضبط مصطلحاته وتوحيدها.

١.١. الكلمة والمصطلح

يطلق على اللفظ المصطلح عليه ليدل على المفهوم المستحدث لفظ مصطلح، ويختلف عن الكلمة المندرجة في لغتنا العامة والمتداولة في اللغة المشتركة في أن المصطلح يحمل مفهومًا علميًّا محددًا وغير قابل للتغير الدلالي، وهو ثابت الدلالة سواء ورد في سياق جملة أو منفردًا كما لو قيل مثلًا: (أكسجين) تتضح دلالة المصطلح بأنه يقصد به الهواء النقي، ويتضح الحقل العلمي الذي ينتمي إليه، ولا يحمل هذا المصطلح إلا تلك الدلالة، فهو مقصور على مفهومه ولا يتعداه لغيره، وبخلاف ذلك لو قيلت كلمة: (خالد) فلهذه الكلمة عدة دلالات ومعناها غير ثابت؛ فقد تدل على اسم علم، أو تدل على معنى الخلود والبقاء، والسياق هو الكفيل بتحديد معناها.

تظل كلمات اللغة العامة (المشتركة) محكومة بالسياق المتداولة فيه؛ فهو الذي يكسبها الدلالة من خلال تفاعلها مع الكلمات المتجاورة معها في السياق نفسه، بعكس المصطلح الذي تحكمه شبكة علاقات منطقية بين مفاهيمه في الحقل المستعمل فيه، ويمكن أن نبرز الفرق بين الكلمة والمصطلح في الجدول التالي:

الجدول (١) الفرق بين الكلمة والمصطلح

الكلمة	المصطلح
تحمل معنى متغيرًا	يحمل مفهومًا محددًا وثابتًا
تتحدد قيمتها بالسياق	تتحدد قيمة مفهومه بعلاقته داخل منظومة المفاهيم
كلمة مفردة	قد يكون كلمة مفردة أو عبارة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تنتمي إلى اللغة العامة (المشتركة)	ينتمي إلى لغة متخصصة
يدرس الدال داخل السياق لفهم المدلول (المعنى). (الدال ⟵ المدلول)	يدرس المدلول (المفهوم) لأجل التوصل إلى الدال (المصطلح). (المدلول ⟵ الدال)
العلاقة بين الدال والمدلول: اعتباطية - سببية - طبيعية.	العلاقة بين الدال والمدلول: منطقية

١. ٢. اللغة العامة واللغة الخاصة

اللغة -كما عبر عنها ابن جني (ت ٣٩٢هـ)- : «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» (ابن جني،١٩٥٢م، ١/ ٣٣) ومن أساس وضْعها، استخدمها الإنسان للتعبير عن حاجاته ومطالب حياته، فهي لغة عامة ومشتركة بين أبناء المجتمع الواحد يكون بواسطتها التواصل اليومي والتفاهم، وداخل كل لغة هناك لغة خاصة لفئات معينة من المجتمع تربطها أغراض علمية، وتسودها ألفاظ ومصطلحات تتسم بالخصوصية؛ كمجال الطب له لغة خاصة تحوي مصطلحات تُتَداول بين الأطباء وتختص بمجالهم، وبمجرد سماع أي فرد من أبناء اللسان نفسه لمصطلح من تلك اللغة يدرك أنه ينتمي لحقل الطب، وينطبق ذلك أيضًا على المجالات العلمية الأخرى.

ويمكن القول إن اللغة التي تكثر فيها الألفاظ الخاصة والمصطلحات العلمية والمهنية تسمى باللغة الخاصة (العلمية)؛ لتميزها عن اللغة العامة والمشتركة التي تستعمل لأغراض الحياة اليومية، وتسمى أيضًا بالقطاعية (الفهري،١٩٨٢م، ٣٩٦)؛ لأن استعمالها يختص بقطاع معين من قطاعات الحياة.

ومما يميز اللغة العامة كثرة الاستعمالات المجازية، والمحسنات البديعية، والتعابير

السياقية، والإطناب، فهي في الأغلب تعبر عن حاجات الفرد وانفعالاته، في حين أن اللغة الخاصة تخلو من ذلك، كما تتميز اللغة العامة بالثبات النسبي بحكم طبيعة ما تعبر عنه، فذات الإنسان وما يراه حوله، أمور ثابتة نسبيًّا لا تخضع للتغير السريع، بخلاف اللغة العلمية التي تحكمها طبيعة مفاهيم ومخترعات متجددة وعرضة للتغير السريع نتيجة لتطور المعرفة، ومن السمات التي انطبعت عليها اللغة الخاصة (العلمية) وميزتها عن اللغة العامة هي:

- الموضوعية: تبتعد عن استعمال ضمائر المتكلم والمخاطب، لأنها تعبر عن مفاهيم الأشياء والذوات الخارجية.
- الدقة: يعبر المصطلح عن مفهوم واحد، ولا يعبر عن المفهوم بأكثر من مصطلح، مع الحرص على صياغة تعريف علمي دقيق يعبر عن المفهوم المراد.
- البساطة والوضوح: استخدام المفردات الواضحة، وصياغة الأفكار بلغة سهلة وتراكيب بسيطة بعيدة عن التعقيد.
- الإيجاز والاقتصاد: التعبير عن المضمون العلمي بأقل الألفاظ، وتفضيل المصطلحات المكونة من لفظ واحد على المكونة من أكثر من لفظ. (القاسمي، ٢٠٠٨م، ٦٧-٧٠)

وأشارت كابري (٢٠١٢م، ٩٢-٩٤) إلى الفرق بين اللغة العامة واللغة الخاصة بأن اللغة العامة هي مجموعة القواعد والوحدات المشتركة بين أبناء اللغة الواحدة والتي يعرفها كل ناطق بها، والمعبرة عن حاجات الفرد ورغباته وانفعالاته، وأن اللغة الخاصة هي اللغة التي تتطابق جزئيًّا مع اللغة العامة والتي تنفرد عنها بسمات خاصة مميزة لها من جانب المتحاورين، وظروف تواصلهم، والمجال الذي تستعمل فيه.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٢. التخطيط المصطلحي:

بات وجود تخطيط لغوي للممارسات والنشاطات اللغوية ضرورة ملحة في زمن انفتحت فيه اللغة على بقاع الأرض، وأضحى التبادل المعرفي والتقني سمة العصر الحديث، ولا يخفى أثر هذا الانفتاح على اللغات من تأثر وتأثير يتطلب وضع خطط واستراتيجيات تحفظ اللغة وتضمن لها الاستمرار والبقاء، وكذلك تضمن لها القدرة على مواكبة ذلك التطور، والتعبير عن مفاهيمه واحتواء علومه المتنوعة.

برز دور التخطيط اللغوي في عدة صور ترتبط بوظيفة اللغة وآليات اكتسابها، وترتبط ببنيتها اللغوية، وقد أشار فيشمان Fishman (١٩٧٤م، كما ورد في الفهري، ٢٠١٤م، ١٢) إلى أن التخطيط اللغوي يتمثل في «المجهودات التي تؤثر بشكل إرادي على وضع اللغة أو بنيتها أو اكتسابها» وهو فرع من حقل أعم هو التخطيط الاجتماعي، ويندرج التخطيط المصطلحي تحت ما يسمى تخطيط المتن الذي يركز على بنية اللغة من ناحية الصياغة اللغوية والمفردات والمعاجم والموارد المصطلحية واستراتيجيات وضعها وضبطها (الفهري، ٢٠١٤م، ١٦)، وتكمن أهمية التخطيط المصطلحي في الدراسات المصطلحية في جعل اللغة حية ومتطورة، وتنقيتها وتمكينها في الميادين العلمية بمصطلحات عربية ولغة علمية تيسر عملية التواصل بين المهتمين، ويتلخص دور التخطيط المصطلحي في الجهود والممارسات المدروسة لوضع المصطلحات وتوضيح مفاهيمها، وهي عملية لا تسير بطريقة عشوائية، بل تتبع آليات للبناء والتقييس؛ بهدف تنمية اللغة وتطويرها في شتى الميادين والمجالات. (المحمود، ٢٠١٨م، ١٥؛ العبدالحق والعيسى، ٢٠١٦م، ١٢-١٣).

٣. البناء المصطلحي:

٣. ١. المفهوم

إن دراسة المفاهيم حديثة عهد في الدرس اللساني أدخلت إليه من الدرس الفلسفي

(المنطقي والأنطولوجي) بحكم طبيعة اللغة الخاصة المستحدثة في الميادين العلمية والتقنية، واحتاجت هذه اللغة الخاصة لوضع ألفاظ مضبوطة لا تتقاذفها دلالات ولا تحتمل التأويل كما في اللغة العامة، فوظف هذا الجانب المستعار من علم الفلسفة والمعني بالجانب التصوري في علم المصطلح؛ كي تضمن الدقة والوضوح للمصطلحات، وأصبحت بذلك الدراسة المفاهيمية منطلقًا للصناعة المصطلحية.

٣. ١. ١. إشكالية المفهوم:

من أجل صياغة مصطلحات علم ما لا بد من البدء بدراسة المفاهيم المتعلقة به وخصائصها وعلاقاتها المنطقية والأنطولوجية داخل منظومة المفاهيم وتمثلاتها، وتعد هذه الخطوة هي الأساس وهي الدعامة الأساسية لقيام البناء المصطلحي اللغوي السليم، ويسبب إهمال المفهوم إشكاليات مصطلحية، سواء داخل حقل اللسانيات أو غيره من العلوم.

وتتجلى صورة إغفال دراسة المفاهيم، بأن ينظر ناقلو المصطلح إلى المصطلح كأي لفظ آخر في اللغة، وتبدأ خطوات وضعه بمحاولة ترجمته أو تعريبه دون دراسة مفهومه دراسة كافية، أو أن تقتصر على النظر إلى الحد (التعريف) الموضوع له الذي يعد نتاج الدراسة المفاهيمية دون الاطلاع على علاقة مفهومه بالمفاهيم الأخرى داخل ميدانه أو دراسة خصائصه، وهذه نظرة ناقصة؛ فالمصطلح نقلًا أو صناعة لا بد من أن يبدأ من (المفاهيم ⟵ التعريف ⟵ المصطلح) - أي من المدلول إلى الدال- بخلاف الألفاظ في اللغة العامة التي تبدأ من (اللفظ ⟵ السياق ⟵ المعنى) - أي من الدال إلى المدلول- فمن خلال تداول الدال في السياق نتوصل إلى دلالته الاستعمالية بخلاف المصطلح الذي -كما ذكرنا- ننطلق من مفهومه (المدلول) وتتحدد قيمته من خلال علاقاته داخل منظومة المفاهيم التي توصلنا بعد ذلك إلى المصطلح (الدال) كما سيتضح في الأسطر التالية.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ينبغي قبل تتبع آلية دراسة المفهوم عرض إشكالية ظاهرة بين التصور والمفهوم؛ إذ يذهب بعض الدارسين إلى أنهما يدلان على شيء واحد وهي الصورة الحاصلة في الذهن، وبعضهم الآخر يفصل بينهما ويرى أن التصور أعمق في الذهن من المفهوم؛ ومنهم الميساوي (٢٠١٥م، ٥١-٥٢) الذي ذكر أن النظرية التصورية تبحث في الخصائص الذهنية والعرفانية قبل أن يصبح مفهومًا يدرك بالمعنى الدلالي ضمن مجموعة من الخصائص المفهومية والعلائقية التي تمكنت من ضبط المفهوم، وأن المفهوم: عبارة عن محتوى قابل للوصف بواسطة تعريف معجمي في مقابل التصور، ويُحدَّد كاملًا بواسطة تعريف لازم، وكذلك يقول بيشت ودراسكاو H. Picht & J. Draskau (٢٠٠٠م، ٦٦) بأن المفهوم هو جملة الخصائص التي تؤلف التصور.

وفيما يبدو أن الفرق بينهما لم يتضح بالشكل الكافي، وهما يتفقان في كونهما يمثلان ما يتشكل في الذهن، وقد يستعصي التفريق بين عمليتين مشتركتين داخل الذهن وبعيدتين عن الواقع الملموس والمحسوس لإدراك الفرق بينهما، والتفريق ما هو إلا خوض في التجريد الفلسفي، ودليل ذلك استغناء منظمة التقييس ISO عن إحداهما (بيجوان وتوارون،٢٠٠٩م، ٢٩)، فلو قيل النظرية التصورية أو النظرية المفهومية في الدراسات المصطلحية فهما شيء واحد، وهما مترادفان، فلا يوجد هناك فرق في استعمال التصور أو المفهوم؛ فكلاهما -كما ورد سابقًا - يعكسان الصورة الحاصلة في الذهن عن تمثلاته في الواقع العلمي والمهني، وربما هذا التمييز يخدم الدراسات الفلسفية القائمة على مبدأ التجريد.

٣. ١. ٢. ما المفهوم؟

«تمثيل ذهني يستخدم لتصنيف أفراد العالم الخارجي أو الداخلي عن طريق التجريد بصورة اعتباطية» (القاسمي، ٢٠٠٨م، ٣٢٧)، فهو -كما أشار بيجوان وتوارون H.Bejoint & P.Thoiron (٢٠٠٩، ١٤٨) - يشكل العنصر الأساس الذي نفكر به، فنحن ندرك الأشياء من خلال المفاهيم، ونعبر عنها بمصطلح.

٣. ١. ٣. خطوات دراسة المفهوم:

من أبرز خطوات دراسة المفاهيم، الخطوات الخمس التالية، وهي:

- تحديد المفهوم.
- التمييز بين الخصائص الجوهرية والعرضية.
- التصنيف.

وتقوم الخطوات الثلاث السابقة على وصف المفهوم بتحديد صفاته المكونة له، سواء أكانت مشتركة بينه وبين مفاهيم أخرى، أم متفرد هو ومتميز بها عن غيره، ثم تحديد الصفات الجوهرية اللازمة له والعارضة بحكم ظرف ما أو تخصص ما، ثم التمييز بين أيهما الجوهري وأيهما العرضي، وبعد ذلك يأتي التصنيف الذي يصنف المفاهيم بحسب الصفات المشتركة والمختلفة؛ فالمشتركة تضعهم في منظومة مفاهيمية واحدة، والمختلفة توضع في منظومة أخرى، وتقوم هذه الخطوة التصنيفية على مبدأي: الشمول: أي جميع المفاهيم التي تنطبق عليها جميع الخصائص، والتضمن: ما تتضمنه أحد هذه المفاهيم وتتفرد بها عن المفاهيم الأخرى. (القاسمي، ٢٠٠٨م، ٣٢٨-٣٣٣)

- العلاقات: (المنطقية والأنطولوجية):

ميدان هذه الخطوة داخل منظومة المفاهيم؛ فبعد إنشاء المنظومة المفهومية نقوم بدراسة العلاقات بين تلك المفاهيم المنتمية إلى المنظومة نفسها، ونتعرف إلى العلاقات التي تربط بين تلك المفاهيم داخل المنظومة الواحدة التي لا تعدو أن تكون على نوعين:

- علاقات منطقية: (التطابق - التضمين - التقاطع - الفصل - السلب أو المخالفة).
- علاقات أنطولوجية: (الزمن - التتابع - الكل والجزء - السبب). (بيشت ودراسكاو، ٢٠٠٠م، ٩٩-١٣٣؛ القاسمي، ٢٠٠٨م، ٣٣٤-٣٥٠).

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- تمثيل المفاهيم (الحد):

يكون تمثيل المفاهيم بوضع الحد للمفهوم، وهي آخر خطوات دراسة المفهوم، ويتصف بكونه يصف المفهوم بالنظر إلى الميدان المنتمي إليه؛ أي في حدود مرجعيته التخصصية في اللغة التي يشتغل بها، ولا يتطرق للمعنى العام أو المشترك بينه وبين التخصصات الأخرى، وبالنظر إلى الصفات التي ميزته عن غيره من المفاهيم والتي ربطته بعلاقة مع المفاهيم الأخرى؛ أي حد مانع جامع (جامع لخصائصه داخل ميدانه، ومانع من تشاركه مع مفاهيم أخرى).

التعريف المصطلحي هنا يختلف عن المتعارف عليه في اللغة وفي الفلسفة؛ إذ يركز التعريف عادة على وصف شامل لكل خصائص الشيء في جميع استعمالاته، والفلسفي يعرض جميع الخصائص الجوهرية والعارضة، في حين يصف المصطلحيُّ الشيء بصورة مرجعية حصرية إلى مجال تخصص محدد (كابري، ٢٠١٢م، ١٨١- ١٨٢)، والأدق أن نقول: (الحد) وليس التعريف؛ فالتعريف يشرح مفردة، وله بعد تداولي كونه يتتبع التغييرات في الاستعمال، أما الحد فهو للمداخل المنطقية يحقق الإلمام الكلي المانع، فهو بذلك التعريف الجامع المانع (قويسم،٢٠١١م)، ووصفته كابري (٢٠١٢م، ١٨١) بأنه الملفوظ الذي يصف تصورًا ذهنيًّا محددًا، وله نظام مواضيعي يسمح بتمييزه عن تصورات أخرى.

وبعد الانتهاء من المعالجة السابقة التي أوصلتنا إلى وضع الحد (التعريف المصطلحي)، الملم بجميع أبعاد المفهوم؛ يمكننا أن ننتقل إلى آخر محطات الصناعة المصطلحية القائمة على الجانب اللغوي وهي (البناء).

٣. ٢. البناء اللغوي

قضية وضع الألفاظ ليست بالشيء الجديد، وليست قصرًا على علم المصطلح؛ فهي

ظاهرة موجودة منذ القدم، ويمكن القول إن بداية احتياج العرب لوضع ألفاظ جديدة كانت عند اختلاطهم بالأمم الأخرى، واطلاعهم على علومها، ورغبتهم في نقل ما لديها من علوم إلى العربية، فعملوا على ترجمة العلوم والفنون، ولجأ العلماء في ذلك الزمن إلى نقل تلك الألفاظ بما تحمل من مفاهيم عن طريق البحث عما يقابلها في لغة العرب، أو بتوليد لفظ عربي عن طريق الاشتقاق أو المجاز أو النحت أو التركيب، أو باللجوء إلى اقتراض اللفظ الأجنبي.

ولعل أقدم من تحدث عن ظاهرة نقل الألفاظ، ومنهجية وضعها في اللغة الفيلسوف الفارابي (ت: ٣٩٩هـ) (٢٠٠٢م، ٤٢-٤٣) وبيّن أنه عند الحاجة إلى لفظ للتعبير عن معنى من المعاني، يلجأ العلماء إلى أمرين: إما أن يضع لفظًا جديدًا لم يستعمل من قبل، أو يستعمل لفظة موجودة وينقلها إلى معنى آخر فيكون لها معنى عند أهل الاختصاص، وفي اللغة الخاصة لذلك العلم يغاير المعنى الذي كان يستعمل من قبل في لغة اختصاص أخرى أو في اللغة العامة.

أما في العصر الحديث ومع نشوء علم المصطلح واشتغال العلماء بنقل المصطلحات العلمية إلى العربية، فقد اتبع الباحثون عدة طرق ووسائل تعينهم في وضع المصطلحات في المجالات العلمية المتنوعة، وأقرت تلك الوسائل المجامع اللغوية ومكتب تنسيق التعريب- وإن اختلفوا في ترتيبها حسب الأولوية في نظرهم- وتمثلت في طريقتين:

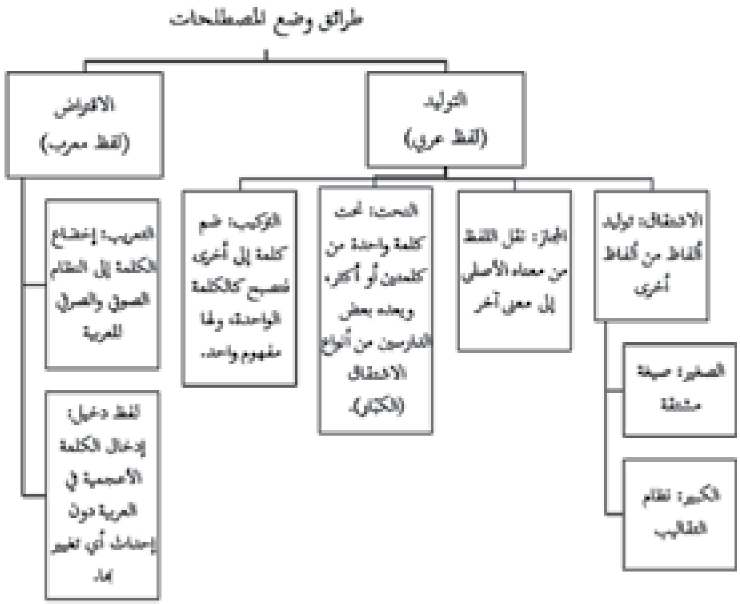
الأولى: توليد ألفاظ عربية.

الثانية: اقتراض اللفظ الأعجمي وإدخاله في العربية.

ويتفرع من الطرائق أعلاه عدة وسائل نبرزها في الرسم التوضيحي التالي:

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الشكل (١) طرق وضع المصطلحات



ففي بداية الأمر لابد للمصطلِح أن يبدأ بالبحث عما يقابل المصطلح في التراث؛ فتراثنا العربي غني بالمفردات، وقضية وضع المصطلحات ليست بالطرح الجديد، فقد وجدت عند علماء العرب منذ القدم، فيبحث في المعاجم اللغوية القديمة، وفي نصوص الأقدمين وكتبهم ما يحمل مفهوم ذلك المصطلح، فإن أعياه التراث ولم يجد اللفظة المناسبة يلجأ إلى وسائل التوليد التي تنمو من خلالها اللغة، وهي: (الاشتقاق - المجاز - النحت -التركيب)، وإن تعذَّر عليه إيجاد المصطلح بالطرق السابقة يلجأ إلى وسائل الاقتراض بدءًا بالتعريب ثم اللفظ الدخيل، فيكون خيار إدخال اللفظ الأعجمي إلى العربية هو الأخير.

لم يتفق واضعو المصطلح على هذه الآلية، ولم ينهجوا النهج نفسه في وضع المصطلح، وظهرت اختلافات العلماء حولها؛ فرأى بعضهم تقديم التعريب على النحت، وبعضهم الآخر جعل التعريب آخر الحلول، وهناك من رأى أن إبقاء اللفظ الأجنبي هو الأولى،

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وأن يقدّم التعريب على الوسائل السابقة، وهاجموا الترجمة والتوليد، فظهرت حول هذه القضية ثلاثة محاور:

الأول: قَدَّمَ خيار التعريب على النحت بحجة أن النحت يصعب ضبط قواعده والوصول إلى معرفة حروفه المحذوفة، ومن هؤلاء محمد رشاد الحمزاوي، عندما قال: «النحت لا يُعتمد عليه إلا عند الضرورة؛ لأنه يعسر وضع قواعد عربية له، تضبط ما يسقط من حروف، وما تبقى منها عند التحام الكلمتين. ولقد فشلت كل المحاولات الرامية إلى تقنينه وضبط قواعده التي كثيرًا ما كان يسودها الاضطراب». (الحمزاوي، ١٩٨٦م، ٤٤)، وهذا ما أشار إليه القاسمي (٢٠٠٨م، ٤٢٠) بأن يبقى النحت آخر ما يلجأ الباحث إليه من وسائل التوليد، وأن يبدأ أولًا باستقراء التراث، وإن لم يجد بغيته يلجأ إلى المجاز والاشتقاق ثم التعريب.

وأيد ذلك كل من الفهري (١٩٨٢م،٤٠٥-٤٠٦)، والمسدي (١٩٩٥م، ٢٥-٢٨)؛ إذ ذهب الأول إلى اللجوء إلى التعريب الكامل أو الجزئي عندما تقصر الأساليب المعهودة في التوليد؛ تحريًّا للدقة ولأنه أخف على اللسان من النحت والتركيب، وعدَّ الثاني - أي المسدي- النحت أسلوبًا ناشزًا في صياغة المصطلحات العربية، وذهب إلى أن احتضان اللفظ الأعجمي أهون على العرب من اللجوء إلى النحت الذي يقود - كما يرى- إلى شذوذ الأوزان الصرفية.

الثاني: ذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى تقديم النحت على الاقتراض، وأن النحت يؤخذ به عند الاصطلاح؛ لأنه يعد من الوسائل التي تنمو بها اللغة، كما أوضح مصطفى الشهابي ذلك عندما شرع في وضع مصطلحات ألفاظ الزراعة فقال: «ونرجع في وضع اللفظ العربي إلى الوسائل التي تكلمنا عليها وهي الاشتقاق والمجاز والنحت والتركيب المزجي. وإذا تعذَّر علينا وضع لفظ عربي بالوسائل المذكورة، عمدنا إلى التعريب، مراعين قواعده قدر المستطاع. وهذه الشروط يُعمل بها في نقل مختلف العلوم الحديثة إلى العربية». (الشهابي، ١٩٦٥م، ٩٣).

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وهذا ما أقره ممدوح خسارة (٢٠٠٨م، ١٩-٢٠) عند حديثه عن طرائق وضع المصطلحات في العربية، فرأى أن يكون التعريب آخر الوسائل حين تتعذر الترجمة، ويتعذر التوليد، وصنّف الطرائق إلى ثلاث؛ أولها: الترجمة، وثانيها: التوليد بوسائله (الاشتقاق - والنحت - والمجاز)، وثالثها: الاقتراض بنوعيه (المعرب- الدخيل)، وعلل لهذا الترتيب بأن منطق اللغة ومنهجها هو ما قاده إلى هذا التصنيف.

ويرى عبد الصبور شاهين (١٩٨٣م،٣٠٩) أن الرأي القائل بجعل الاقتراض آخر الوسائل وتقديم النحت عليه هو الأنسب، وأوضح ذلك بإشارته إلى أن وسيلة التعريب لا تأتي إلا بعد استنفاذ كل وسيلة أصيلة، فعندما لا يصلح القياس أو الاشتقاق أو النحت لترجمة المصطلح يلجأ الباحث إلى المادة الأجنبية التي تؤدي هذا المفهوم في لغتها، إما بمعالجتها عن طريق التعريب، وإما بتدخيلها في اللغة دون تغيير في بنيتها اللغوية.

والثالث: رَفَضَ فكرة الرجوع إلى التراث العربي، ورأى أن التعريب هو الأجدى، وأن من الضروري اقتراض اللفظ الأجنبي وعدم ترجمته للعربية؛ لأنه لفظ شاع استعماله فلا يجوز أن تُستبدل به كلمة حوشية، أو غير مستعملة قد لا يؤدي معناها معنى اللفظ الأعجمي، ولا تتناسب مع التصنيفات العالمية الحديثة، وأن الغوص في كتب التراث لا يجدي نفعًا؛ فالكلمات بها تكاد تكون عرفت جميعها، ولن يُعثر على جديد، ويؤيد هذه الرؤية كل من: أنستاس الكرملي، وجرجي زيدان، ويعقوب صروف، وإبراهيم اليازجي. (الحيادرة، ٢٠١١م، ٢٨٤)

ولعل من الأجدى أن يكون التعريب آخر ما يُلجأ إليه في وضع المصطلحات، وضرورة إيجاد اللفظ العربي المقابل للمصطلح الأجنبي؛ إما بالترجمة أو بطرق التوليد المذكورة سابقًا؛ فالعربية فيها من الإمكانات ما تجعلها قادرة على احتواء المفاهيم العلمية والتعبير عنها، وهي منذ القدم لغة علم وحضارة حوت معظم العلوم العقلية والنقلية، وكتب بها العلماء مؤلفاتهم، والنحت الذي يرفضه بعض الدارسين هو -كما رأى بعض العلماء قديمًا وحديثًا- فرع من فروع الاشتقاق أسموه الاشتقاق الكبّار؛ لأن الكلمة

الواحدة المنحوتة مشتقة من عدة كلمات، وما ينتج عن عملية النحت لفظ عربي خالص، فكيف لنا أن نستبعد اللفظ العربي الناتج من ألفاظ عربية لنقدم عليه لفظًا أعجميًّا غريبًا عن اللغة، ونقحمه في العربية؟! وكيف تمكنت اللغات الأخرى من إيجاد مصطلح مقابل لمفهومها، وفي المقابل لغتنا الاشتقاقية وما بها من أنظمة صرفية، وتقليبات، ومعان مجازية، ونحت عجزت عن ذلك؟! فنحن بهذا الصنيع كأننا نؤيد من قال: إن اللغة العربية لغة قاصرة عن احتواء العلوم، وأنها لغة أدب وشعر ولا ترقى للغة العلم، ونكسبها سمة القصور والعجز بتقديم مصطلحات اللغات الأخرى على ألفاظها، فلا بد أن نسعى بكل قدراتنا إلى تنقيح اللغة من الألفاظ الغريبة، وجعلها لغة نقية صافية ناهضة بعلومها، ولا نلجأ إلى التعريب إلا في الضرورة المحتمة.

٣. ٢. ١. إشكالية توحيد المصطلح

إن مما يجب مراعاته عند صك المصطلحات أن يعبر المصطلح عن مفهوم واحد، وأن يخصص لكل مفهوم مصطلح واحد، وهذا ما يعرف بالتوحيد المصطلحي، ويعرَّف بأنه: «العمل الدؤوب الذي يقوم به المتخصصون من هيئات كانوا أو أفرادًا من أجل استعمال المصطلح نفسه للدلالة على المعنى أو المفهوم الواحد، وهذا لتفادي تعدد المسميات أو الترادف» (بلولي، ٢٠١٠م، ٢٢٥)، وقد تحدث فيلبر H. Felber (١٩٨٧م، كما ورد في كابري، ٢٠١٢م، ٢٥٥) عن التوحيد المصطلحي وذكر بأن: «التواصل الأحادي الاتجاه بالمعنى التام يتطلب أن يقابل تصور ذهني - عنصر الفكر - مصطلحًا واحدًا وعكسيًّا، ولذلك يجب أن لا يوجد نفس المصطلح إزاء عدة تصورات ذهنية (تشارك معاني وترادف) ولا عدة مصطلحات لتصور واحد (اشتراك الدلالة)، والقاعدة التي بحسبها كل تصور ذهني لا يجب أن تكون ممثلة بعدة مصطلحات يمكن أن يجاب عنها بالتوحيد. والتوحيد المصطلحي هدفه توحيد التصورات الذهنية وأنظمة التصورات الذهنية بهدف تحديد التصورات الذهنية وتقليص تشارك الدلالة، وإقصاء الترادف، وخلق إذا كان ذلك

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ضرورة مصطلحات جديدة تماشيًا مع مبادئ المصطلحية».

وفيما يبدو أن بعض المصطلحات العربية تفتقد التوحيد المصطلحي؛ إذ يظهر في العمل المصطلحي العربي تعدد المصطلحات التي تقابل المفهوم الواحد، كما يعبر المصطلح عن مفاهيم متعددة، ومن أسباب ذلك التعدد أن العلم مازال يحتاج إلى ضبط المصطلحات وتوحيدها، وتوحيد المنهجيات والجهود؛ ليسهل التواصل بين المتخصصين في الحقل المراد ولا تكون المصطلحات هي العائق في عملية التواصل؛ إذ هي مفاتيح العلوم، وهي الأساس الذي يبنى عليه العلم، ويمكن أن نجمل الإشكاليات التي تعترض المصطلح العربي وتحول دون توحيده في التالي:

- **الإشكالية المنهجية**: سببت هذه الإشكالية فوضى في بناء المصطلح؛ وذلك لعدم اتفاق الدارسين على آلية محددة في وضع المصطلح؛ إذ قدم بعضهم تعريب المصطلح العلمي أو نقله بمثل صورته في اللغة الأجنبية -كما أشرنا سابقًا- بحجة تسهيل التواصل، وبعضهم الآخر ناصر ضرورة إقامة اللفظ العربي بأي وسيلة كانت، وهذا ما أوجد مصطلحات مترادفة في الحقل العلمي الواحد لعدم توحيد آليات وضع المصطلح، مثال ذلك ما نجد في بعض المصطلحات اللسانية: (فونيم - وحدة صوتية) و(براجماتيك - تداولية) وغيرها الكثير سواء في الميدان اللساني أو الميادين العلمية الأخرى.

- **الإشكالية اللغوية**: تمثلت هذه الإشكالية بعدم مراعاة اختلاف طبيعة اللغات المنقول منها والمنقول إليها، فاللغات التي ننقل منها عادة المصطلحات هي لغات لصقية معتمدة على السوابق واللواحق، ولغتنا العربية لغة اشتقاقية تعتمد على الأوزان الصرفية الاشتقاقية، فلا تصح بذلك الترجمة الحرفية لاختلاف طبيعة اللغات؛ لأنها ستقود إلى ترجمة السابق بلفظ والجذع بلفظ واللاحق بلفظ، ويقود ذلك إلى وضع مصطلح طويل يثقل تداوله على مستعمليه.

- **الإشكالية التنظيمية**: تبرز هذه الإشكالية في غياب تنظيم الجهود بين المعنيين بالصناعة

المصطلحية؛ فكل جهة تقوم بوضع مصطلحات علمية دون الأخذ في الاعتبار ما قدمت المؤسسات الأخرى، بل يجيز بعض الأفراد لنفسه أن يضع مصطلحًا باجتهاد فردي منه دون العودة إلى المعاجم المتخصصة في ميدانه، وقد برزت جهود لعلاج هذه الإشكالية كجهود مكتب تنسيق التعريب واتحاد المجامع العربية، ستذكرها هذه الدراسة تحت عنوان الجهود المصطلحية في صفحات تالية.

٤. التقييس والتنميط

٤. ١. التقييس

يعرّف التقييس بأنه: «إرساء واعتماد المعايير أو المقاييس أو الأنماط أو الأسس أو المبادئ أو المواصفات التي ينبغي أن تصنع بموجبها الأشياء، أو تضبط بحسبها الأحجام، أو توضع على غرارها الأشكال، أو تصاغ وفقها المصطلحات. وتشبه عملية التقييس عملية وضع القوانين الواجب اتباعها» (القاسمي، ٢٠٠٨م، ٣٠٥).

اقتصرت عملية التقييس في بدايتها على الأمور المحسوسة، واهتمت بوضع المقاييس والمواصفات للمصنوعات والأشياء، ولم يدخل في إطار عملها المصطلحات؛ وذلك لأن بداية عمليات التقييس على يد فنيين وتقنيين، ولأن اللسانيين يرون أن اللغة تنمو بصورة طبيعية ويصعب إخضاعها لمعايير ومقاييس محددة، بل توصف كما يستعملها أهلها، وبعد تطور العلوم وظهور العديد من المفاهيم، وقيام المتخصصين بصياغة المصطلحات دعت الحاجة إلى تقييس المصطلحات، وقد أضافت المنظمة العالمية للتقييس International Organization for Standardization (ISO) (مسترجع بتاريخ ٢٣ يونيو ٢٠١٤م) لجنة فرعية ضمن لجانها التقنية تُعنى بتقييس المصطلحات والموارد اللغوية، وتهدف إلى توحيد منهجيات وضع المصطلحات وتوليدها، وأوضح القاسمي (٢٠٠٨م، ٣٠٨-٣٠٩) أن تلك المنظمة تحرص كل خمس سنوات على مراجعة تلك المصطلحات المقيسة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

للتأكد من مدى صلاحيتها ومواءمتها للتطور العلمي.

تركز آلية التقييس على جانبين، هما: المفهوم والبناء؛ فالأول جانب منطقي مرتبط بالتصور؛ إذ يتناول المفاهيم بالتقييس، وعلى المنظومة المفهومية ومدى تآلفها، ويحدد مكان المفهوم الجديد بين منظومة المفاهيم، ثم وضع تعريف علمي دقيق يميز كل مفهوم عن الآخر استعدادًا للجانب الثاني اللغوي المرتبط ببناء المصطلحات، إذ يتناول طرق وضع المصطلح، ودراسة بنية المصطلح الأجنبي المقابل للمفهوم للمساعدة في اقتراح مناسب يقابله. (الحمد، ٢٠٠٥م، ٦-٧)

٤.٢. التنميط

يعرّف التنميط بأنه: «صنع الأشياء أو وضع المصطلحات الجديدة للتعبير عن المفاهيم المستحدثة وفق الأنماط أو المقاييس أو المعايير المتفق عليها من عملية التقييس» (القاسمي، ٢٠٠٨م، ٣٠٥).

يقصد بالتنميط النمط أو الهيئة التي يظهر فيها المصطلح، وتأتي هذه المرحلة بعد عملية التقييس بعد أن توضع المبادئ والمعايير التي يضبط عليها المصطلح، فالتنميط يمكن أن نفسره بأنه تشكيل المصطلح وصناعته على المقاييس المعتمدة، ولا يمكن عزل التقييس عن التنميط؛ فهما مكملان لبعضهما، ويمكن أن نصورهما بأنهما وجهان لعملة واحدة؛ أحدهما يمثل الجانب النظري للبناء المصطلحي (المبادئ والمعايير)، والآخر التطبيقي منه (النمط والصناعة).

ولا بد أن يراعى في صناعة المصطلح قدرته على التعبير عن مفهومه بشكل دقيق، وألّا يتداخل مفهوم المصطلح مع مفاهيم أخرى، وسهولته وجريانه على الألسن، مع مراعاة سلامته اللغوية، وقد وضع الحمزاوي (١٩٨٦م، ٦٣-٦٦) مبادئ لضبط المصطلح أسماها مبادئ التنميط، وتتضمن أربعة مبادئ، وهي على النحو التالي:

- **الاطراد والشيوع**: يقاس شيوع المصطلح بحسب رواجه بين المستعملين، أو بوجوده مستعملًا بين عدة مصادر، فيقاس اطراده بكثرة الاستعمال.
- **يسر التداول**: بأن لا يكون المصطلح طويلًا أو مركبًا أو معقد الشكل، ويقاس ذلك بحسب عدد الأحرف الأصول التي يتكون منها المصطلح؛ فيفضل الأقل أحرفًا على غيره لكون العربية تقوم على مبدأ الإيجاز، فكثرة الأحرف تثقل اللفظ وتجعله صعب الاستعمال.
- **الملاءمة**: بأن لا يتداخل المصطلح مع غيره؛ إذ تضعف ملاءمته بتوسع معناه، وتزداد الملاءمة بضيق ميدان استعماله، ويقاس ذلك بالنظر في الحقول العلمية التي يستعمل فيها، فيفضَّل ما قلَّت ميادين استعماله.
- **الحوافز**: تتمثل حوافز اختيار المصطلح في صيغته السهلة، والقدرة على الاشتقاق منه، ووضوح تركيبه الصرفي، وبتجنب الطول والغرابة، والحوشي من الألفاظ، ويقاس ذلك بحسب المشتقات التي يمكن أن تشتق من المصطلح المقترح؛ فيفضَّل ما يسهل الاشتقاق منه، والذي تتولد عنه الكثير من الكلمات.

٥. الجهود المصطلحية

قبل نشأة المصطلح علمًا قائمًا بذاته له مجالاته التي يُعنى بها، وله ضوابط تحكمه، ظهر عند علمائنا قديمًا إرهاصات مصطلحية باهتمامهم في إيجاد مصطلحات علمية في لغتهم العربية تعبِّر عمَّا استجد في العلوم، وبرزت تلك العناية في عصور النهضة العلمية التي ظهرت في العصرين الأموي والعباسي باحتكاك العرب بالثقافات الأخرى، والاطلاع على ما لديهم من علوم، وحرصهم على نقلها والاشتغال بها؛ أي مع بداية حركة الترجمة، فبرز لنا في ذلك الزمن وما تلاه جهود علماء كثر لهم إسهامات جليلة في المصطلح العلمي، إما بالترجمة، وإما بالتعريب، وإما بوضع معاجم متخصصة تعمل على تدوين كل مصطلح

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تحت فرع العلم الذي يندرج فيه؛ ومن هذه الجهود جهود علماء الطب والصيدلة كحنين بن إسحاق (ت ٢٦٠هـ)، وأبي بكر الرازي (ت ٣١١هـ)، وابن سينا (ت ٤٢٧هـ)، وابن البيطار (ت ٦٤٦هـ)، الذين حرصوا على إيجاد مصطلحات عربية خالصة تعبر عن المفاهيم العلمية المنقولة من اللغات الأخرى، وحرصوا على وضع تعريف للمصطلحات العربية وغير العربية، وظهر لديهم حرص على ذكر أصل المصطلح الأعجمي، ووضع ما يقابله في اللغة العربية، ويضاف إلى تلك الجهود جهود المعجميين قديما كمعجم مفتاح العلوم للخوارزمي (ت ٢٣٥هـ)، و(كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم) للتهانوي (ت١١٩١هـ) اللذين اهتما بحصر مصطلحات مختلف العلوم والفنون، وتقديم تفسيرات دقيقة لمفاهيم المصطلحات، وممن تعرض لجهود هؤلاء العلماء قديمًا وتناولها بالدرس والتحليل عبد الصبور شاهين (١٩٨٣م) ومحمد حسن عبد العزيز (٢٠٠٠م).

وبرزت حديثًا عدة جهود من خلال المجامع اللغوية التي تأسست في بدايات القرن العشرين، وانبثقت فكرة تأسيسها من أهمية تنقية اللغة العربية مما دخلها من ألفاظ أجنبية، وإحلال المصطلح العربي بدلًا من هذه الألفاظ على يد علماء اللغة، إلى جانب ذوي الاختصاص في الحقول العلمية المختلفة، وتأسست تلك المجامع في عدة دول عربية في سوريا ومصر والعراق و الأردن والسودان وتونس والمغرب والجزائر وليبيا وفلسطين، ولها إسهامات في العمل المصطلحي بوضع المعاجم المتخصصة، والقيام بأعمال الترجمة والتعريب، وإصدار مجلات علمية تُعنى بعرض الجهود البحثية المقدمة لخدمة اللغة العربية، وعقد الندوات لعرض ما يستجد في مجال المصطلح، كذلك جهود اتحاد المجامع العربية ومكتب تنسيق التعريب اللذين حرصا على تنسيق جهود الدول العربية في وضع المصطلحات، وتوحيد منهجية وضعها، ويمكن الرجوع للاستزادة حول هذه الجهود الحديثة إلى الزركان (١٩٩٨م).

ومن صور تلك الجهود أيضًا تأسيس معهد الدراسات المصطلحية في المغرب، وإنشاء بنك المصطلحات في الأردن وبنك المصطلحات (باسم) في السعودية، وكذلك جهود

مراكز الترجمة التابعة للجامعات السعودية، أبرزها جامعة الملك عبد العزيز التي عمدت إلى تعريب مصطلحات كلية الهندسة، وجهود مركز الترجمة بجامعة الملك سعود الذي وضع ضمن أهدافه العناية بوضع المصطلحات العلمية والعمل على توحيدها وتنميطها، وجهود الكلية الصحية التابعة لها في إنشاء مشروع موسوعة الملك عبد الله للمحتوى الصحي التي أبرزت إسهامات علماء الطب العرب قديمًا (القحطاني، ٢٠٠٢م؛ الوادعي، ٢٠١٩م)، ويضاف إلى ما سبق جهود أفراد أسهموا بشكل كبير في تكوين المعاجم المتخصصة، وإن كانت لا ترقى لمستوى الجهود السابقة لغياب عنصر التنظيم فيها، واعتمادها على جهد فردي قد يتعارض مع ما يقدم من جهود في جهات أخرى فيخلق فوضى مصطلحية؛ فوضع المصطلح لا بد أن يكون وفق مبادئ محددة متفق عليها بين العاملين في المصطلح، وتحت إشراف منظمات، وبتضافر جهود متخصصين باللغة وفي العلم الذي سينقل له المصطلح، ولا يسع المقام لذكر كل من أسهم في هذا المجال وفي تفصيل ما قدموا، وما يهم هنا وتود أن تركز عليه هذه الدراسة هو الجهد المصطلحي لابن سينا في كتابه (القانون في الطب) الذي حوى بين دفتيه الآلاف من المصطلحات الطبية والصيدلانية التي تنم عن قدرته في توليد المصطلحات، ويعد كتابه القانون من أهم الكتب الطبية؛ إذ احتل مكانة علمية كبيرة منذ تأليفه إلى وقتنا الحالي، وامتد أثره إلى أوروبا، حين قام بترجمته إلى اللاتينية جيرار دي كريمون G. Gremone، وظل يُدرَّس في مدارسها حتى القرن السابع عشر الميلادي، وأصبح الكتاب المدرسي، ثم توالت عليه الترجمات فتُرجم إلى الإنجليزية، والعبرية، والألمانية، وقد قال عنه أوسلر W. Osler(د.ت، كما ورد في قنواتي، ١٩٥٩م، ١٦٢): إن كتاب القانون في الطب كان الكتاب الطبي المقدس في أوروبا لمدة أطول من أي كتاب آخر.

وقد استعانت مدرسة الطب العيني بكتاب القانون في الطب في مشروع وضْع معجم عربي للمصطلحات الطبية حين كان الطب يدرس باللغة العربية في مصر في بدايات القرن العشرين، وكان القانون ضمن عدة كتب من التراث اختارتها المدرسة من أجل استخراج

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المصطلحات الطبية القديمة، وهي: تذكرة ابن داوود (ت ١٠٠٨هـ)، والقاموس المحيط للفيروزآبادي (ت ٨١٧هـ)، وقد استخرجت ما بها من مصطلحات وتعاريف طبية، وأسماء عقاقير وأدوية، وجمعها الطبيب التونسي (١٩١٤م، ج - د) في كتاب أسماه: (الشذور الذهبية في المصطلحات الطبية).

وظهر لكتاب ابن سينا (القانون في الطب) عدة شروح وتلخيصات تبرز لنا اهتمام علماء العرب بتدارس ما ورد فيه لإيمانهم بالمكانة التي وصل إليها الكتاب، وعدة تحقيقات أيضًا، والتحقيق الذي ستعتمده هذه الدراسة هو لمحمد أمين الضناوي، وهو من أحدث التحقيقات التي صدرت لكتاب القانون في الطب، وقد ظهرت نسخته المحققة في ثلاثة أجزاء، صدرت الطبعة الأولى منها في عام ١٩٩٩م، ونشرت في دار الكتب العلمية في بيروت.

٦. أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في إبراز ما ظهر من جهد مصطلحي لدى علماء الطب والصيدلة قديمًا، وبالأخص ابن سينا في كتابه الخامس من القانون في الطب المختص بالأدوية المركبة، وتناول مصطلحاته على ضوء علم المصطلح الحديث الذي يقوم على عدة ضوابط ومعايير من أجل ضبط المصطلح العلمي، وسبب اختيار ميدان الطب والصيدلة؛ لأن الوضع الراهن لهذا العلم تحكمه لغة أجنبية بحجة أن المصطلحات المتداولة فيه كلها غير عربية، وأن العربية قد تكون عائقًا في التواصل العلمي، وربما لن تتمكن من احتواء جميع مصطلحاته، وفي مقابل ذلك كانت كتب الطب القديمة أشبه بمعاجم حوت الآلاف من المصطلحات العربية، وجاء اختيار كتاب ابن سينا للمكانة العلمية التي وصل إليها هذا الكتاب في ميدان الطب عند العرب والغرب قديمًا وحديثًا.

وتهدف هذه الدراسة إلى دراسة منهجية ابن سينا في وضع مصطلحات الصيدلة،

والتعرف إلى مدى وضوح هذه المصطلحات ودقتها في توضيح المفاهيم التي تحملها، كما تهدف إلى تحليل المصطلحات على مبادئ التقييس والتنميط التي وضعها الحمزاوي، والتي تعد مقياسًا لاختبار جودة المصطلح، وتهدف أيضًا إلى الإجابة عن التساؤلات التالية: هل كان اعتماد ابن سينا الأغلب على المصطلحات العربية، أم لجأ إلى اقتراض مصطلحاته من اللغات الأخرى؟ وهل ما زال أثر مصطلحاته إلى العصر الحديث؟ وهل المصطلحات التي جاء بها تخدم مشروع تدريس الطب والصيدلة باللغة العربية؟

٧. الدراسات السابقة

كثيرة هي الكتب التي تناولت ابن سينا في صفحاتها، ولا غنى للمعجميين من ذكر مصطلحاته في بطون معاجمهم، فلا يكاد يخلو كتاب علمي في المنطق، أو الفلسفة، أو الطب، من ذكر فضل ابن سينا في بلورة هذه العلوم، وهناك الكثير من المعاجم التي خصصت عملها المعجمي في كتب ابن سينا، من ذلك: موسوعة مصطلحات ابن سينا (الشيخ الرئيس)، لجيرار جهامي ٢٠٠٤م، نشرتها مكتبة لبنان من ضمن سلسلة موسوعات مصطلحات أعلام الفكر العربي والإسلامي؛ إذ قام المؤلف بجمع كل مصطلح ورد في كتبه المؤلفة في الطب والفلسفة والمنطق والحكمة، ورسائله المتنوعة بين العلوم التجريبية والإنسانية، ووضع أمام كل مصطلح تعريفه بحسب ما ذكره ابن سينا، ثم قام بترتيبها هجائيًّا.

وهناك كتاب باسم: (الشذور الذهبية في المصطلحات الطبية). تأليف: محمد عمر التونسي، ودراسته أقرب إلى العمل المعجمي منها إلى الدراسة المصطلحية؛ لأن غرضه كان وضع معجم شامل للمصطلحات الطبية، ويتضح أن دراسته أعم من الدراستين السابقتين؛ إذ قام باستخراج ما في القانون وتذكرة ابن داوود من مصطلحات طبية، بالإضافة إلى جمع مصطلحات الطب من الكتب المترجمة في عصره، وترتيبها على حروف المعجم، وقد أوضح ذلك في مقدمة كتابه.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تختلف الدراسات السابقة عن هذه الدراسة في طبيعة الدراسة؛ إذ كانت تلك الدراسات -كما اتضح أعلاه- في حدود العمل المعجمي المتمثل بوضع اللفظ إزاء المعنى المعبر عنه، ثم فهرسته وترتيبه، أو اللفظ وما يقابله في لغة أخرى، وتدخل في إطار المعجم، وبعيدة عما تسعى إليه هذه الدراسة المصطلحية التي تهدف إلى دراسة المصطلح الصيدلاني بالتعرف إلى طرق بناء المصطلح لدى ابن سينا، وهل اعتماده عند وضع المصطلح إزاء المفهوم على اللفظ العربي الخالص أم لجأ إلى التعريب والنقل؟ والنظر في مدى إمكانية معيرة المصطلح على مبادئ التقييس والتنميط التي تحقق له السهولة ويسر التداول.

وهناك دراسات خارج النمط المعجمي السابق تناولت مصطلحات ابن سينا وألفاظه، وهي: دراسة إيمان الرمضان ١٩٩٧م، من الجامعة الأردنية، وكان بحثها دراسة للمصطلح العلمي عامة في كتاب القانون، فلم تخصص بالمصطلح الصيدلاني، واهتمت بدراسته دراسة دلالية صوتية، وقدِّمت دراسة أخرى في جامعة تلمسان بالجزائر لنصيرة شيادي ٢٠١١م ، وهدفت من تلك الدراسة إلى توضيح أن المصطلحات الصوتية التي وردت عند ابن سينا لا تختلف عن المصطلحات الصوتية الحديثة، وأن علم الأصوات علم قديم بمصطلحاته ومفاهيمه، ولم تخصص دراستها في كتاب بعينه .

كما ظهر بحث لأحمد محمد علي حسين ٢٠١١م من جامعة عين شمس، وقد ركزت هذه الدراسة على دراسة المقاطع الصوتية لألفاظ الأدوية الواردة في كتاب القانون كاملًا، والتعرف إلى دلالة تلك الألفاظ، وهل استعملها ابن سينا بدلالاتها نفسها أم قام بتوسيع المعنى أو تضييقه أو نقله إلى دلالات أخرى؟ وميَّز اللغات التي نقل منها ابن سينا ألفاظه الدوائية، ودرسها دراسة صوتية بالتعرف إلى كيفية تدوين حروفها وحركاتها، فكانت دراسته في إطار الدراسة الدلالية الصوتية، ولم تدخل في النمط المصطلحي الذي يركز على التعرف إلى المعاني اللغوية والاصطلاحية للمصطلح، وطرق بناء المصطلح، ومعيرته على مبادئ التنميط.

وفي إطار الدراسة المصطلحية لمصطلحات الطب والصيدلة هناك دراسة لإبراهيم

مراد ١٩٨٥م للمصطلح الأعجمي في كتب الطب والصيدلة؛ مكونة من جزأين تعالج قضية الاقتراض اللغوي للمصطلح الطبي والصيدلي، وحدد مجالها في أربعة كتب، وأوضح ذلك في أوائل صفحات كتابه بقوله: «فقد اخترنا من القدماء عالمين أندلسيين هما أبو جعفر أحمد الغافقي في كتابه (الأدوية المفردة) وضياء الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد ابن البيطار في كتابه (الجامع لمفردات الأدوية والأغذية). واخترنا من المتأخرين في الزمن عبد الرزاق ابن حمَّادوش الجزائري في كتابه (كشف الرموز) ... أما المحدثون فقد اهتممنا من بينهم بتراجمة (معجم المصطلحات الطبية الكثير اللغات) الفرنسي الأصل» (مراد،١٩٨٥م، ١/ ٨٣). فدراسته تدور حول المصطلح الأعجمي في الكتب المختارة، وقام بوضع معجم لها في جزئه الثاني.

كما نجد أيضًا دراستي عبد الصبور شاهين ١٩٨٣ م، ومحمد حسن عبد العزيز ٢٠٠٠م، وركزت هاتان الدراستان على جهود علماء الطب والصيدلة قديمًا في العمل المصطلحي، ولم تخصص بابن سينا فقط، وهدفت إلى التعرف إلى منهجية علماء الطب والصيدلة في تعاملهم مع اللفظ الأعجمي، وآليات الترجمة لديهم، والتعرف إلى الأوزان الصرفية التي بنوا عليها مصطلحاتهم، فكان عملها المصطلحي في إطار منهجية بناء المصطلح وآليات الترجمة، ولم تتعرض إلى تقييسها على مبادئ التنميط.

ولم تظهر إلا ثلاث دراسات انحصرت في مصطلحات ابن سينا في القانون وتناولتها على أسس علم المصطلح وصناعته، ولكنها ركزت على جانب مصطلحات الأمراض؛ فالدراسة الأولى كانت لحفار عز الدين ٢٠١١م، وخلص في نهاية دراسته إلى أن مصطلحات أمراض السمع لدى ابن سينا مصطلحات عربية خالصة، ولم يلجأ للاقتراض، ويعبِّر عن مصطلحاته بألفاظ مأنوسة واضحة، والدراسة الثانية لمحمد بو حمدي ١٩٧٧م، إذ أحصى فيها مصطلحات أمراض العيون ووجدها تبلغ تسعين مصطلحًا طبيًّا عربيًّا، تمتاز بالوضوح والدقة العلمية، وكانت الدراسة الثالثة لرميساء زاهدية ٢٠١٨م، وقد عرضت في دراستها نماذج من مصطلحات ابن سينا في أمراض العيون وأمراض الأذن وأمراض

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

اللسان، وتوصلت إلى أن ابن سينا يميل إلى الاختزال والبساطة والموضوعية دون إطالة أو حشو، ويستخدم المأنوس من الألفاظ ويبتعد عن الغريب منها، ويصوغ مصطلحاته وتعابيره العلمية بلغة عربية فصيحة.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المنهجية التي تناولت فيها مصطلحات ابن سينا؛ إذ أبرزتها من خلال مبادئ التنميط التي وضعها الحمزاوي، وحرصت على حصر المصطلحات من خلال أصلها اللغوي، ثم تمثيل النتائج في جداول بيانية، وقد ظهرت دراسة طبقت مبادئ التنميط التي وضعها الحمزاوي لكنها خصصت في مصطلحات علم الوراثة، وحاولت الموازنة بين المترادفات المصطلحية للمفهوم الواحد، ورجحت المصطلح المتوافق مع مبادئ التنميط على المصطلحات الرديفة لها بغرض التوحيد المصطلحي لمصطلحات ذلك العلم، وهذه الدراسة لوهيبة لرقش من جامعة منتوري بقسنطينة في الجزائر، التي قدمت في عام ٢٠٠٧م- ٢٠٠٨م.

٨. منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك بوصف المصطلحات والتعرف إلى مفاهيمها اللغوية والاصطلاحية، مع السعي إلى تأصيل مصطلحات ابن سينا، وتحليلها على مبادئ التنميط الأربعة التي نادى بها الحمزاوي في كتابه: (المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها)، ثم تمثيل النتائج في جداول إحصائية فقاربت بذلك المنهج الكمي.

وحول آلية التحليل في الجانب التطبيقي اعتمدت الدراسة في قياس الشيوع على كتب التراث العربي في ميدان الطب والصيدلة، وراعت في اختيار تلك الكتب أن تكون من أزمنة مختلفة، وأن يكون ذلك الامتداد الزمني يشمل ما قبل عصر ابن سينا وما بعده لقياس مدى شيوع مصطلحاته، وهذه الكتب هي: كتاب (الحاوي في الطب) (ت

٣١١هـ) الذي أتى قبل ابن سينا ، و(الجامع لمفردات الأدوية والأغذية) لابن البيطار (ت ٥٦٠هـ) الذي عاش بعد ابن سينا، وكتاب (الشامل في الصناعة الطبية لابن النفيس) (ت ٦٨٧هـ) الذي جاء بعد ابن البيطار بقرن، ومن المتأخرين: اعتمدت على تذكرة الأنطاكي (ت ١٠٠٨هـ)؛ لأن كتابه ظل يُدرس إلى العصر الحديث ولُجِئ إليه عندما كان الطب يُدرَّس في مصر بالعربية، واعتمدت الدراسة في قياس الشيوع حديثًا على معجم الكيمياء والصيدلة الذي وضعه مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ومعجم الشهابي للألفاظ الزراعية لاعتماد ابن سينا في أغلب تسمياته الدوائية على أسماء النباتات.

واعتمدت الدراسة في تأصيل المصطلحات لغويًّا على المعاجم اللغوية العربية الشهيرة؛ كلسان العرب، والصحاح، ومختار الصحاح، والقاموس المحيط، والمعجم الوسيط... وغيرها، وعلى المعاجم التي عنيت بدراسة المعرب والدخيل، واعتمدت كذلك على كتاب لإبراهيم مراد (١٩٨٥م) درس فيه المصطلح الأعجمي في كتب الطب والصيدلة، وأفادت الدراسة في بعض مواضع تأصيل المصطلحات من الكتب الطبية التي وضعت مقياسًا للشيوع، وقد وقف الباحث على الكتب المذكورة أعلاه ورقيًّا، وكان حصر تلك المصطلحات وتحليلها يدويًّا، وقد تمثلت الخطوات الإجرائية للدراسة في التالي:

- حصر مصطلحات الصيدلة الواردة في الكتاب الخامس من القانون (كتاب الأدوية المركبة الأقراباذين).
- التعرف إلى معانيها اللغوية والاصطلاحية من خلال الرجوع إلى تلك المعاجم، وكما أوضحها ابن سينا في كتابه.
- تأصيل المصطلحات لغويًّا ما أمكن ذلك، والتفريق بين المصطلحات العربية وبين المصطلحات المعربة والدخيلة، وتصنيف المصطلحات العربية بحسب بنيتها اللغوية، وتصنيف المصطلحات المعربة بحسب لغاتها المنقولة منها.
- وصف منهجية ابن سينا في بناء تلك المصطلحات، ومنهجيته في تفسيره لمفاهيم

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المصطلحات، وكيفية اصطلاحه عليها؛ أي هل كانت المصطلحات من أصل وضعها دالة على دواء، أم نقلها من اصطلاحات أخرى؟

- معيرة مصطلحات الصيدلة لديه، والتحقق من مدى مطابقتها لمبادئ التنميط.
- تمثيل النتائج التي توصلت إليها الدراسة في جداول إحصائية.

ورمت الدراسة عند دراسة المصطلحات إلى عزل المصطلحات التي توضح نوع الدواء عن المصطلح الأساس لمنع تكرار اللفظ نفسه في أكثر من موضع، مثل قوله: حب الدند - دهن الأنجرة - جوارشن العنبر ... فتلك الألفاظ - أي حب، ودهن، وجوارشن - أوردها ابن سينا ليبين للقارئ الهيئة التي يأتي عليها هذا الدواء، وعندما نعد هذه المصطلحات جزءًا من المصطلح الأساس سوف يقود ذلك إلى جعل جميع مصطلحات ابن سينا الصيدلانية مركبة من أكثر من كلمة، وهذا يتنافى مع رؤية ابن سينا لها؛ إذ لم يرها جزءًا من المصطلح الأساس، بل كان استعماله لها لأجل إيضاح نوع الدواء بدليل أنه استغنى عن ذكرها في بعض المواضع، واكتفى بالعنوان الرئيس للقسم الذي يندرج فيه هذا المصطلح، ثم أخضعت جميع المصطلحات بما فيها الموضحة للشكل الدوائي للدراسة على ضوء مبادئ التنميط، وأدخلت في النتائج الإحصائية.

٩. التحليل المصطلحي

كشفت دراسة مصطلحات ابن سينا في الكتاب الخامس من كتابه (القانون في الطب) عن منهجية له اعتمدها عند ذكر العديد من المصطلحات الصيدلانية بأن يسبقها بمصطلح يبين هيئة الدواء ونوعه؛ كي يوضح للقارئ طبيعة هذا الدواء أو كيفية تناوله، نحو: أقراص الغافت، سفوف الأشقيل، شراب الأفسنتين، جوارشن الأسقف، معجون الغياثي، سواء كان مصطلحه الصيدلاني مصطلحًا عربيًّا أو كان معربًا، وسار

على هذا النهج إلى نهاية كتابه، وقد تنوعت مصطلحاته التي استعملها ليبين نوع الدواء بين مصطلحات عربية وهي: (الأشربة - الأقراص - الأدهان - الحبوب - السفوفات - المربيات - السلاقات - القماحيح - الضمادات - اللعوقات - المعاجين - وجورات الصبيان)، وبين معربة هي: (الأنبجات - الأيارج - الجوارشنات - الترياقات - المراهم).

اتضح عند دراسة هذه المصطلحات -أي التي تبين نوع الدواء أو هيئته- وقوع الترادف فيما بينها، وكان ابن سينا يعطف تلك المترادفات على بعضها في بعض المواضع، نحو: السفوفات[٢] والقماحيح[٣] ووجورات الصبيان[٤]؛ وقد فسَّر السفوفات بأنها وجورات الصبيان عندما تناول أحد أنواع السفوفات بقوله: «سفوف الأشقيل وهو وجور الصبيان مجرّب» (ابن سينا، ١٩٩٩م،٣/ ٤٥٨)، وتنوعت هذه المترادفات بين عربية في السفوفات والقماحيح، ومعربة في وجورات الصبيان، ولم يذكر هنا ابن سينا أوجه الفرق بينها، ولماذا عطفها على بعضها وهي مترادفة وتحمل المعنى نفسه؟ ويبدو من الأجدى في مثل هذه المواضع أن يستبدل العربي بالمعرب، ويكتفي بواحد منها - أي الشائع- ليقصي الترادف المصطلحي، أو أن يذكر سبب استعماله لمثل هذه المتعاطفات المتشاركة في المفهوم، ويوضح الفرق بينها في الاستعمال، وكذلك الأمر عند حديثه عن نوع آخر من الأدوية يندرج تحت

٢- السُّفوف: هو كل دواء يابس غير معجون. واقتماح كل شيء يابس يسمى سَفًّا... والسُّفَّة: هي القمحة. (ابن منظور،١٤١٤هـ، س ف ف،١٥٣/٩؛ الوسيط،٢٠٠٤م، سفَّ، ٤٣٤).

٣- القَمامِيح: جمع قميحة، ويعود إلى مادة (ق م ح) التي قال فيها: « والقَمْح مصدر قَمِحْتُ السويق، وقَمِحَ الشيء والسويق واقْتَمَحَه: سَفَّه. واقْتَمَحَه أيضا: أخذه في راحته فلطعه. والاقْتِمَاح: أخذ الشيء في راحتك ثم تَقْتَمِحَه في فيك... والقَمِيْحَة: السُّفوف». (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ق م ح، ٥٦٥/٢).

٤- وجورات الصبيان: «الوَجُوْرُ بالفتح: الدواء يُوْجَر في وسط الفم؛ أي يُصَبُّ، تقول: وَجَرْتُ الصَّبِي وأَوْجَرْتُهُ بمعنًى. والمِيْجَرُ كالمُسْعط يُوجَر به الدواء. واتَّجَر، أي: تداوى بالوَجُور، وأصله اوْتَجَر». (الرازي، ٢٠٠٨م، و ج ر، ٣٨١). ويقال: «تَوَجَّرَ الدواء: بَلَعَهُ». (الفيروزآبادي، ٢٠٠٨م، و ج ر، ١٧٣٢).

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

فئة المربيات[٥] والأنبجات[٦]؛ إذ كان المصطلح الأول عربيًّا والآخر أعجميًّا، وكان الأجدى هنا أيضًا أن يفضل أحدهما ويقصي الآخر ليحقق التوحيد المصطلحي، ويبتعد عن وقوع مثل تلك المترادفات في اللغة العلمية التي لا تحتمل ذلك.

واتضح أيضًا عند دراسة هذه الفئة من المصطلحات أن ابن سينا حرص على أن يكون أغلب المستعمل لدلالة تلك المفاهيم مصطلحا عربيًّا؛ إذ لم تكن المعربة منها سوى خمسة مصطلحات، لاثنين منها مرادف عربي استعمله ابن سينا -كما أوضحنا في الأسطر السابقة- في المصطلحات المتعاطفة وهي: (الأنبجات - وجورات الصبيان)، وقد حقق معظمها مبادئ التنميط الأربعة التي جاء بها الحمزاوي وهي: (يسر التداول- الحوافز- الشيوع - الملاءمة)، باستثناء الجوارشنات في المصطلحات المعربة، والسلاقات في المصطلحات العربية؛ إذ اقتصر شيوعهما على المصادر القديمة وأهمل استعماله حديثًا، ويستثنى منها أيضًا مصطلحا وجورات الصبيان والقماميح؛ إذ الأول كان مركبًا ولم يحظ بشيوع، والثاني لم يشع تداوله في ميدان الصيدلة والطب، ويبدو أن المصطلحات: (الأشربة - الأقراص - الحبوب - الأدهان)، قد يلتبس مفهومها الطبي لو تُدُولت خارج ميدانها؛ لأن هناك الكثير من الأشياء لها السمات نفسها وهي ليست دوائية، فيفضَّل في مثل هذه المواضع -كما عمل ابن سينا- أن تعطف على مصطلحها الطبي الدوائي كي يتضح المجال المتداولة فيه.

حرص ابن سينا على وصف جميع مصطلحاته الصيدلانية؛ أي يقدم تعريفًا لكل دواء بأن يوضح أوجه استعمالاته، وممَّ يصنع؟ وكيف يصنع؟ والكمية المتناولة منه، ونحو ذلك من المفاهيم التي يحملها المصطلح العلمي، مثال ذلك عندما تحدث عن ترياق

٥- المُرَبَّيات: يعود أصل المصطلح في اللغة إلى مادة (رَبَا)، من رَبَا الشيء إذا انتفخ ونما، والمُرَبَّيَات: جمع مُرَبَّى ويقال أيضًا: المُرَبَّبَات وهو ما يعمل من الرُّب وهو الطلاء الخاثر، فيقال: زنجبيل مُرَبَّى ومُرَبَّب وتسمى الأَنْبَجَات أيضًا: وهي التي تُرَبَّب بالعسل أي تطبخ بالسكر لحفظها. (الخوارزمي، ١٩٨٩م، ٢٠٠-٢٠١؛ الرازي، ٢٠٠٨م، ر ب ا، ١٣٣-١٣٤).

٦- الأنْبَجَات: «حمل شجرة بالهند تُرَبَّب بالعسل من الأَنْبَج وغيره» (الفراهيدي، ١٩٨٠م، ن ب ج، ١٥٣/٦). وقيل: «إنها الـمُرَبَّبات، وهي فاكهة هندية تُرَبَّى، فأطلق عند الأطباء على ما سواه». (الخفاجي، ١٢٨٢هـ، ٣٦).

الفاروق بقوله: «هذا الترياق أجلّ الأدوية المركبة، وأفضلها لكثرة منافعه، وخصوصا للسموم من النواهش، كالحيات، والعقارب، والكلب الكَلِب، والسموم المشروبة القتّالة، ومن الأمراض البلغمية والسوداوية وحمّياتها والرياح الخبيثة، ومن الفالج والسكتة والصرع... وأما مقادير ما يسقى من الترياق في علة: أما في السعال العتيق ووجع الصدر والجنب، فيسقى ترمسة في ماء العسل، أو جلّاب إن كانت حمى... صفته: تأخد من أوراق الأشقيل ثمانية وأربعين مثقالا، ومن أقراص الأفاعي أربعة وعشرين مثقالا، ومن أقراص الأندروخورون ومن الفلفل الأسود والأفيون من كل واحد مثل ذلك» (ابن سينا، ١٩٩٩م، ٣/ ٣٩٩-٤٠٠)، ويذكر أيضًا في بعض المواضع سبب تسمية المصطلح بهذا الاسم بقوله: «المثروديطوس: وهو معجون صنعه مثروديطوس الجليل وسمي باسمه» (السابق،١٩٩٩م،٣/ ٤٠٣)، وقوله: «جوارشن المتوكل: يقوي المعدة وينفع من سوء الهضم وهو الذي كان يسقيه إسرائيل المتوكل لأنه جيد مجرب» (السابق، ١٩٩٩م، ٣/ ٤٤٣)، يبرز هذا النهج في المصطلحات العربية، وكذلك في المصطلحات المعربة التي حرص في بعض المواضع أن يذكر بجانب المصطلح الأعجمي ما يرادفه في العربية إن كان له مقابل، وظهر ذلك في عدة مصطلحات أعجمية؛ إذ يوضح أن سوطيرا هو ما يسمى المخلّص الأكبر بالعربية، وأرسطون الكبير وتأويله الفاضل، وأيارج فيقرا أي المرّ. (السابق، ١٩٩٩م،٣/ ٤٣٣،٤١٩،٤٠٦).

ومن منهجيته في عرض مصطلحاته الطبية الدوائية التي اتضحت عند تناول مصطلحاته بالدرس والتحليل أنه يذكر في بعض المواضع الأصل اللغوي الذي نقل منه المصطلح، وقد برز ذلك في حديثه عن المصطلحات الفارسية بذكره أن دواء أنوش دارو، وزمهران الكبير، ودهن باريكر أصلها هندي (السابق، ١٩٩٩م، ٣/ ٥٠٧،٤١٢،٤١٠)، وكذلك الأصل الوضعي؛ إذ يوضح في وصفه للمصطلح أنه منقول من نبات يدخل في تركيبته الدوائية، فعندما يتحدث عن شراب الحلتيت، وشراب التفاح، وجوارشن الكموني، وجوارشن السفرجل... وغيرها، يأتي في صفته الدوائية أن هذا النبات جزء من

تركيبته لذلك سمي باسمه، وينطبق ذلك عند نقله المصطلح من أصل حيواني؛ إذ يذكر أن الأثاناسيا من كبد الحوت ويصنع منها المعجون الدوائي المسمى بالأثاناسيا الكبرى، وأن أقراص الأفاعي تتركب من الأفاعي وأنها تصطاد في موسم الربيع (السابق،١٩٩٩م، ٣/ ٤٠٢،٤٢١)، وعندما يسمي الدواء باسم شخص يذكر ذلك إما في مفهوم المصطلح - كما رأينا أعلاه في جوارشن المتوكل والمترو ديطوس- وإما أن يذكر ذلك في المصطلح نفسه فنجد لديه مصطلحات نحو: (معجون قيوما الطبيب - أيارج أندروماخس الطبيب - أيارج أبقراط) ويبدو من هذه المنهجية أنه يحرص على اتباع الأسلوب التعليمي الواضح؛ كي يفهم المتلقي تلك المادة علميًّا ولغويًّا.

بلغت مصطلحات الصيدلة لدى ابن سينا عندما حصرها الباحث نحو ٣٢٣ مصطلحا تكرر بعضها في أكثر من قسم؛ لأن ابن سينا قام بتقسيم الأدوية في الكتاب الذي تهتم به هذه الدراسة - أي الكتاب الخامس من القانون كتاب الأدوية المركبة- بحسب نوعها، وتكررت بعضها في أكثر من قسم لكون بعض الأدوية تأتي على أكثر من هيئة نحو: (أقراص الأذخر - دهن الأذخر - أقراص البزور- معجون البزور- شراب التفاح- مربى التفاح- معجون الكندي - أقراص الكندي) وغيرها، وكان الظهور الأغلب للمصطلحات المعربة؛ وقد نقلت من عدة لغات يونانية وفارسية وسامية وهندوأوروبية، وظهر من هذه المصطلحات المعربة ما هو مختلف حول أصلها؛ إذ ورد المصطلح في بعض المراجع أن أصله من لغة ما، ومراجع أخرى ذكرت أنه من لغة أخرى، مثال ذلك ظهر مصطلح (الإيرسا) لدواء مركب يأتي على هيئة دهان، وبمحاولة تأصيله لغويًّا اتضح أن إبراهيم مراد (١٩٨٥م، ٢/ ١٦٢) يذكر أن المصطلح يوناني، ويذكر الشهابي (١٩٨٢م، ١٢٥) أنه معرب من الآرامية، وظهر في مصطلحاته ما هو مجهول الأصل؛ إذ لم يتضح لأي اللغات ينتمي، ولكن أبعد عن اللغة العربية لاختلاف بنيته اللفظية عن بنية اللفظ العربي نحو: (الاصطمحيقون - باذمهرج - أكسومالي - ادرومعموا...)، ثم تلتها المصطلحات العربية التي ظهرت في أكثر من صورة، فقد جاء بعضها من كلمة واحدة

(اللفت - الميعة - الكدر- العود - الشيح...)، وبعضها الآخر كان مركبًا من كلمتين وأكثر (شياف منجح - المتن الأكبر - شياف قبطي مصري - الكوكب الذي لا يغلب)، وظهرت لديه عدة مصطلحات مركبة من لفظ عربي وآخر معرب نحو: (أرسطون الصغير- الأكسرين الأحمر- السكنجبين البزوري...) وظهرت أغلب تلك التراكيب في صورة تراكيب وصفية وتراكيب إضافية.

وقد تنوعت مصطلحاته الطبية الصيدلانية ما بين عربية وغير عربية، وما بين مصطلحات كانت من أصل بداية وضعها في اللغة في ميدان الطب والصيدلة، وما بين مصطلحات منقولة من أسماء نباتات دخلت في تركيبتها الدوائية، أو أسماء حيوانات، أو أسماء أشخاص قاموا بصنع التركيبة الدوائية فنسب إليهم هذا الدواء وسمي باسمهم كما اتضح سابقًا.

١٠. النتائج:

١٠. ١. نسبة المصطلحات العربية والمعربة والمركبة من لفظ عربي ولفظ أعجمي:

بلغت المصطلحات العربية الواردة عند ابن سينا في الكتاب الخامس من القانون: (كتاب الأدوية المركبة: الأقراباذين) ١١٤ مصطلحًا عربيًّا، وقد تخطت المصطلحات المعربة عدد المصطلحات العربية ووصلت إلى ١٥٣ مصطلحًا متنوعة بين عدة لغات، ويوضح ذلك اعتماد ابن سينا الأكبر في وضع المصطلح الصيدلي على الألفاظ المعربة، وبلغت المصطلحات المركبة من عربي وأعجمي ٥٦ مصطلحًا، ويمكن توضيح نسبة كل فئة من تلك الفئات بالنسبة للعدد الكلي لمصطلحات الصيدلة لديه، والبالغة ٣٢٣ مصطلحًا في الجدول التالي:

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الجدول (٢) المصطلحات العربية والمعربة والمركبة

	المصطلحات العربية	المصطلحات المعرّبة	المصطلحات المركبة من لفظ عربي ولفظ أعجمي
العدد	١١٤	١٥٣	٥٦
النسبة المئوية	٣٥.٢٩٪	٤٧.٣٧٪	١٧.٤٣٪

٢.١٠. نسبة المصطلحات العربية التي جاءت من كلمة واحدة والتي جاءت من كلمتين وأكثر:

أتت المصطلحات العربية عند ابن سينا على صورتين:

- **الأولى**: أن تكون المصطلحات مكونة من كلمة واحدة، وقد وصل عددها إلى ٧٠ مصطلحًا، ويدل ذلك على أن ابن سينا يسعى إلى الاقتصاد في المصطلح ما أمكن ذلك، ويرجح العربي المكون من لفظ واحد، وتلك السمة تحقق للمصطلح يسر التداول وسهولة الاشتقاق منه.
- **الثانية**: أن تكون تلك المصطلحات العربية مركبة من كلمتين وأكثر، وقد وصلت إلى ٤٤ مصطلحًا، وقد يعلل لورود تلك المصطلحات مركبة أن ابن سينا يسعى في بعض المواضع إلى تحديد مفهوم المصطلح بإضافته أو وصفه.

وتتضح نسبة كل نوع من المصطلحات العربية بالنسبة لمجموع المصطلحات العربية كاملة في الجدول التالي:

الجدول (٣) مصطلحات من كلمة واحدة ومن كلمتين وأكثر

	العربية من كلمة واحدة	العربية من كلمتين وأكثر
العدد	٧٠	٤٤
النسبة المئوية	٪٦١.٥	٪٣٨.٥

٣.١٠. نسبة اللغات المعربة منها المصطلحات:

انقسمت المصطلحات المعربة بين عدة لغات؛ وكان النصيب الأكبر للغتين اليونانية والفارسية؛ إذ بلغت المصطلحات الفارسية ٤٩ مصطلحًا، واليونانية ٤٨ مصطلحًا، ويليهما المصطلحات المجهولة الأصل، والتي أدرجت في هذا القسم لعدم وجود أصل لها في العربية لا في المعاجم القديمة ولا الحديثة، ولأن بنيتها اللفظية لا تتوافق مع بنية قواعد اللغة العربية الصرفية والتركيبية، وقد وصلت إلى ٢٦ مصطلحًا، ثم تلتها المصطلحات المنقولة من اللغات الهندوأوروبية ووصلت إلى ١٣ مصطلحًا، ثم المصطلحات التي نقلت من اللغات السامية ووصل عددها إلى ٩ مصطلحات، وأتى في آخرها المختلف حول أصلها وبلغت هذه المجموعة ٨ مصطلحات، ويعود السبب لغلبة المصطلحات اليونانية والفارسية؛ لأن العلوم الطبية العربية في نشأتها قديمًا قد تأثرت بما ظهر لدى تلك الثقافتين؛ وقد برز ذلك التأثر من خلال إشارة ابن سينا لأطباء يونانيين في سياق تسمياته لبعض الأدوية، وفي استعماله لأسماء نباتات وأماكن في بلاد فارس، وتظهر نسبة كل لغة من تلك اللغات بالنسبة إلى مجموع المصطلحات الأعجمية في الجدول التالي:

الجدول (٤) اللغات المنقولة منها المصطلحات

	اليونانية	الفارسية	السامية	الهندوأوروبية	مختلف في أصلها	مجهول الأصل
العدد	٤٨	٤٩	٩	١٣	٨	٢٦
النسبة المئوية	٣١.٥٪	٣٢٪	٦٪	٨.٥٪	٥٪	١٧٪

١٠. ٤. نسبة المصطلحات من منظور مبادئ التنميط:

بعد معيرة مصطلحات الأدوية المركبة لدى ابن سينا على مبادئ التنميط التي جاء بها الحمزاوي، والتي تقوم على: (يسر التداول - الحوافز - الشيوع والاطراد - الملاءمة)، اتضحت قلة المصطلحات المحققة لمبادئ التنميط الأربعة كاملة؛ إذ لم تتجاوز ١٨ مصطلحًا من أصل ٣٢٣ مصطلحًا، ويعود ذلك للأسباب التالية:

١. اعتماد ابن سينا الأكبر عند وضع المصطلحات على النقل من اللغات الأخرى، التي تخالف تركيبتها بنية اللفظ العربي.

٢. إتيانه بمصطلحات مركبة من لفظ عربي ولفظ أعجمي أفقد بعض المصطلحات خاصية يسر التداول والحوافز.

٣. أن المصطلحات العربية التي وضعها ابن سينا مقابل مفهومه الطبي كانت في أصلها إما مأخوذة من أسماء نباتات، أو أسماء علماء، أو أماكن، وهذا ما أفقد مصطلحاته عنصر الملاءمة كون المصطلح الموضوع يشترك بين عدة ميادين.

ونجد أن المصطلحات المحققة لمبدأ الشيوع وصلت إلى ١٣٤ مصطلحًا؛ ٣٥ مصطلحًا منها ما زال شائعًا بالمفهوم نفسه الذي ذكره ابن سينا، و٩٩ مصطلحًا شاع

بمفهوم يغاير المفهوم الذي استعمله، والمصطلحات التي حققت مبدأ الملاءمة وصلت إلى ١٢٨ مصطلحًا، وحقق ١٤٧ مصطلحًا مبدأي يسر التداول والحوافز، وتفصيل تلك المصطلحات بحسب السمات التي حققها من تلك المبادئ في الجدول التالي:

الجدول (٥) المصطلحات وفقا لمبادئ التنميط

	المحققة لمبادئ التنميط الأربعة	الشيوع		يسر التداول والحوافز	الملاءمة
		شاعت بالدلالة نفسها	شاعت بدلالة أخرى		
العدد	١٨	٣٥	٩٩	١٤٧	١٢٨
النسبة المئوية	٥.٥٪	١١٪	٣٠.٥٪	٤٥.٥٪	٣٩.٥٪
		٤١.٥٪			

٥.١٠. نسبة المصطلحات حسب أصل وضعها الاصطلاحي:

بلغت المصطلحات التي كانت منذ بداية الاصطلاح عليها، تحمل المفهوم الدوائي، ٨٤ مصطلحًا، أما بقية المصطلحات فقد نقلها ابن سينا من اصطلاحات أخرى، واعتمد في أغلب اصطلاحاته على أسماء النباتات؛ إذ بلغت مصطلحاته المنقولة من مصطلحات نباتية ١٢٩ مصطلحًا، وأتت بعض المصطلحات من أسماء أشخاص وقد وصلت إلى ٣٧ مصطلحًا، وبلغت المصطلحات التي نقلها من أسماء حيوانات ٨ مصطلحات، وظهرت لديه مصطلحات مختلفة المصادر وقد بلغت ٦٥ مصطلحًا؛ بعضها منقول من أسماء أماكن، وبعضها من أسماء أعضاء الجسد، وبعضها أسماء مجهولة، والسبب في كون أغلب الاصطلاحات كانت منقولة من اصطلاحات أخرى؛ لأن الوضع المصطلحي في ميدان

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الصيدلة كان يميل إلى تسمية المصطلح باسم النبات أو الحيوان الذي يدخل في تركيبته الدوائية، أو يصطلح على تسمية الدواء باسم واضعه، وتتضح نسبة المصطلحات حسب وضعها الاصطلاحي في الجدول التالي:

الجدول (٦) المصطلحات بحسب أصل وضعها الاصطلاحي

	دواء	نبات	حيوان	أشخاص	أخرى
العدد	٨٤	١٢٩	٨	٣٧	٦٥
النسبة المئوية	٪٢٦	٪٤٠	٪٢.٥	٪١١.٥	٪٢٠

١١. الخاتمة

تناولت هذه الدراسة قضية تخطيط المصطلح العلمي العربي مع دراسة تطبيقية على مصطلحات الصيدلة عند ابن سينا، وجاءت هذه الدراسة في قسمين؛ الأول تنظيري يتطرق إلى قضايا أساسية في الدراسات المصطلحية والتخطيط المصطلحي كما عرضنا في بداية الدراسة، والثاني تطبيقي يعالج مصطلحات ابن سينا في الصيدلة، ويتناولها بالشرح والتحليل، وخلصت الدراسة إلى التالي:

- اتبع ابن سينا منهجية علمية دقيقة في تناول مصطلحات الصيدلة؛ إذ اعتمد على آلية ابتدأها بذكر المصطلح الدوائي مسبقًا بمصطلح يبين نوع الدواء وهيئته، ثم يذكر تعريف المصطلح وأغراضه العلاجية، ثم يتطرق إلى تركيبته، وفي بعض المواضع يشير إلى واضع التركيبة الدوائية، أو يشير إلى أصل المصطلح من أي لغة منقول، فكان ما قدمه في هذا الكتاب الخامس من القانون أشبه بمعجم صيدلي.
- غلبت المصطلحات الأعجمية على المصطلحات العربية؛ ويعود ذلك لكون تلك

العلوم قد نقلت من الحضارات اليونانية والفارسية والرومية.

- ظهور ما يقارب ١١٤ مصطلحًا عربيًّا يتسم بالوضوح.
- افتقاد أغلب مصطلحات ابن سينا لتحقق مبادئ التنميط الأربعة كاملة، واقتصرت أكثر مصطلحاته على تحقيق بعض منها؛ كيسر التداول والحوافز في المصطلحات التي أتت من كلمة واحدة، والملاءمة للمصطلحات التي لم تحمل إلا دلالة واحدة، وحقق بعض منها أيضًا عنصر الشيوع إما بالمفهوم نفسه الذي استعمله ابن سينا، وإما بمفهوم آخر، والتي حققت الشروط الأربعة جميعها لم تتجاوز ١٨ مصطلحًا.
- اعتماد ابن سينا في أغلب مصطلحاته العربية على نقل المصطلح من مفهومه النباتي إلى مفهوم دوائي؛ وذلك لأن أغلب التركيبات الدوائية تقوم على النباتات.
- مصطلحات الأدوية التي ظهرت عند ابن سينا، كانت إما مأخوذة من أسماء نباتات، أو أماكن، أو علماء، وقلَّت المصطلحات التي لم تتشارك بها مفاهيم أخرى وكانت في أصل وضعها تدل على دواء.
- ظهور بعض المترادفات؛ ففي بعض المواضع يذكر المصطلح العربي الدال على مفهومه، وفي مواضع أخرى يستعمل المعرب، وعلى العكس أيضًا، وقد برز ذلك في المصطلحات التي تبين نوع الدواء وهيئته.
- اهتمام العرب منذ القدم بوضع المصطلحات العلمية؛ لعنايتهم بترجمة العلوم من الثقافات واللغات الأخرى في مجال الفنون والعلوم العقلية كالطب والفلسفة والمنطق.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

١٢. التوصيات

- ضرورة العناية بكتب التراث العربي، واستخراج ما ورد فيها من مصطلحات علمية عربية في شتى العلوم، ومقابلتها بما ورد في المعاجم المتخصصة الحديثة، لغرض استبدال المصطلح العربي بالمصطلح الأعجمي.
- العكوف على دراسة المصطلحات المعربة في كتب العلماء قديمًا، وما كان متوافقًا مع مبادئ التنميط يؤخذ به ويضم إلى معاجم المصطلحات بحسب العلم المنتمية إليه.
- توحيد الجهود بين القطاعات المعنية بقضايا المصطلح العلمي كافة من أجل إخراج معجم مصطلحي موحد لكل علم، خالٍ من الترادف، يقوم على الأخذ بالمصطلح العلمي العربي أولًا، ثم المعرب المتوافق مع مبادئ التقييس والتنميط.
- ضرورة تنقيح المعاجم الحديثة من المصطلحات التي لا تنتمي إلى العربية، وتختلف بنيتها اللفظية عن بنية الكلمة العربية.
- السعي إلى تدريس العلوم كافة باللغة العربية، فالمصطلح لن يكون عائقًا في التعلم إن عُمِل بما ذكر سابقًا، وأخرجت معاجم قائمة على العربية أساسًا في صناعة مصطلحاتها.

المراجع

- الأنطاكي، داوود (١٩٩٩م). صيدلية الأعشاب المعروفة بتذكرة أولي الألباب، شرح وتهذيب: محسن عقيل، بيروت: دار المحجة البيضاء.
- بلولي، فرحات (٢٠١٠م). المصطلح اللساني التداولي قراءة في منهجية الترجمة، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر: جامعة مولود معمري- تيزي وزو، بدون رقم مجلد (١)، ٢٢١-٢٣٠.
- بيجوان، هنري وتوارون، فيليب (٢٠٠٩م). المعنى في علم المصطلحات، ترجمة: ريتا خاطر، مراجعة: سليم نكد، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- بيشت هربيبرت ودراسكاو، جنيفر (٢٠٠٠م). مقدمة في المصطلحية، ترجمة: محمد محمد حلمي هليل، الكويت: مجلس النشر العلمي.
- ابن البيطار، ضياء الدين أبي محمد عبد الله بن أحمد المالقي (٢٠٠١م). الجامع لمفردات الأدوية والأغذية، بيروت: دار الكتب العلمية.

التونسي، محمد عمر (١٩١٤م). الشذور الذهبية في المصطلحات الطبية، تصحيح: أحمد عيسى بك، مصر: مطبعة المقتطف.

- ابن جني، أبو الفتح بن عثمان (١٩٥٢م). الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الطبعة الثانية، مصر: دار الكتب المصرية.
- جهامي، جيرار (٢٠٠٤م). موسوعة مصطلحات ابن سينا (الشيخ الرئيس)، بيروت: مكتبة لبنان.
- حسين، أحمد محمد علي (٢٠١١م). ألفاظ الأدواء في كتاب القانون لابن سينا دراسة لغوية، رسالة دكتوراه، القاهرة: جامعة عين شمس.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- الحمد، علي توفيق (٢٠٠٥م). المصطلح العربي شروطه وتوحيده، مجلة جامعة الخليل للبحوث، ٢ (١)، ١-٢٣.
- بو حمدي، محمد (١٩٧٧م). المصطلح الطبي من خلال القانون لابن سينا مصطلحات الكحالة (طب العيون نموذجًا)، مجلة اللسان العربي، الرباط، بدون رقم مجلد (٤٣)، ١١٨-١٣٠.
- الحمزاوي، محمد رشاد (١٩٨٦م). المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- الحيادرة، مصطفى طاهر (٢٠١١م). إشكالية المصطلح اللغوي (منهجيات وتطلعات)، إربد للبحوث والدراسات، ١٤ (٢)، ٢٦٥-٣٠٧.
- خسارة، ممدوح (٢٠٠٨م). علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، دمشق: دار الفكر.
- الخفاجي، شهاب الدين أحمد (١٢٨٢هـ). شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل. تصحيح: نصر الهوريني، ومصطفى وهبي، القاهرة: المطبعة الوهبية.
- الخوارزمي، محمد بن أحمد بن يوسف (١٩٨٩م). مفتاح العلوم، تحقيق: إبراهيم البياري، الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتاب العربي.
- الرازي، أبو بكر محمد بن زكريا (٢٠٠٢م). الحاوي في الطب، مراجعة: محمد محمد إسماعيل، بيروت: دار إحياء التراث.
- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (٢٠٠٨م). مختار الصحاح، القاهرة: دار الحديث.
- الرمضان، إيمان (١٩٩٧م). المصطلح العلمي في كتاب القانون في الطب لابن سينا تحليل (دلالي صوتي)، رسالة ماجستير، عمّان: الجامعة الأردنية.

- زاهدية، رميساء (٢٠١٨م). المصطلح الطبي المتخصص- مختارات في كتاب القانون لابن سينا نموذجًا، مجلة دراسات لسانية، ٢ (٨)، ٨٥-١١٣.
- الزركان، محمد علي (١٩٩٨م). الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث، دمشق: مشورات اتحاد الكتاب العرب.
- ابن سينا، أبو علي الحسين بن علي (١٩٩٩م). القانون في الطب، تحقيق: محمد أمين الضناوي، بيروت: دار الكتب العلمية.
- شاهين، عبد الصبور (١٩٨٣م). العربية لغة العلوم والتقنية، الظهران: جامعة البترول والمعادن.
- الشهابي، مصطفي (١٩٦٥م). المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، دمشق: مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق.
- الشهابي، مصطفى (١٩٨٢م). معجم الألفاظ الزراعية فرنسي- عربي، الطبعة الثالثة، بيروت: مكتبة لبنان.
- شيادي، نصيرة (٢٠١١م). المصطلح الصوتي عند ابن سينا، رسالة ماجستير، الجزائر: جامعة تلمسان.
- العبد الحق، فواز محمد والعيسى، سارة عبد الله (٢٠١٦م). تعريب مصطلحات الأعمال من منظور علم التخطيط المصطلحي، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، السنة الأولى (٢)، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- عبد العزيز، محمد حسن (٢٠٠٠م). المصطلح العلمي عند العرب تاريخه ومصادره ونظريته، الدقي: دار الهاني للطباعة.
- عز الدين، حفار (٢٠١١م). المصطلح الطبي من خلال القانون لابن سينا (٤٢٨هـ) مصطلحات أمراض السمع نموذجًا، جامعة مستغانم، مجلة اللسان العربي، ٢١ (٤١)، ٣٩-٥٣.

- الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد (٢٠٠٢م). الألفاظ المستعملة في المنطق، تحقيق: محسن مهدي، الطبعة الثانية، بيروت: دار المشرق.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (١٩٨٠م). العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، القاهرة: دار مكتبة الهلال.
- الفهري، عبد القادر الفاسي (١٩٨٢م). اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، الدار البيضاء: دار توبقال.
- الفهري، عبد القادر الفاسي (٢٠١٤م). السياسة اللغوية والتخطيط مسار ونماذج، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد (٢٠٠٨م). القاموس المحيط، تعليق: أبو الوفا نصر الهوريني المصري الشافعي، مراجعة: أنس الشامي، وزكريا جابر، القاهرة: دار الحديث.
- القاسمي، علي (٢٠٠٨م). علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- القحطاني، سعد بن هادي (٢٠٠٢م). التعريب ونظرية التخطيط اللغوي دراسة تطبيقية عن تعريب المصطلحات في السعودية، بيروت: مركز دراسات الوحدة.
- قنواتي، شحاته (١٩٥٩م). تاريخ الصيدلة والعقاقير في العهد القديم والعصر الوسيط، القاهرة: دار المعارف.
- قويسم، إلياس (٢٠١١م). المصطلح والاصطلاح مقاربة نظرية، أون إسلام، الرابط: http://www.onislam.net/arabic/madarik/concep html.48-44-11-02-05-2011-ts/130461
- كابري، ماريا تيريزا (٢٠١٢م). المصطلحية النظرية والمنهجية والتطبيقات، ترجمة: محمد أمطوش، إربد: عالم الكتب الحديث.

- لرقش، وهيبة (٢٠٠٧م-٢٠٠٨م). المصطلح العلمي العربي وإشكالية عدم استقراره دراسة تطبيقية على بعض مصطلحات علم الوراثة، رسالة ماجستير، قسنطينة: جامعة منتوري.
- لوم، ماري - كلود (٢٠١٢م). علم المصطلح مبادئ وتقنيات، ترجمة: ريما بركة، مراجعة: بسام بركة، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- مجمع اللغة العربية (١٩٨٣م). معجم الكيمياء والصيدلة (الجزء الأول)، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- مجمع اللغة العربية (١٩٩٤م). معجم الكيمياء والصيدلة (الجزء الثاني)، القاهرة: الإدارة العامة للتحرير والشئون الثقافية والمعاجم العلمية.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤م). الوسيط، الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الشروق الأهلية.
- المحمود، محمود عبد الله (٢٠١٨م). التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: تأصيل نظري، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، السنة الثالثة (٦)، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- مراد، إبراهيم (١٩٨٥م). المصطلح الأعجمي في كتب الطب والصيدلة، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- المنظمة العالمية للتقييس International Organization for Standardization (ISO))، مسترجع بتاريخ: ٢٣ يونيو ٢٠١٤م، الرابط: http://www.iso.org/iso/home/about.htm
- المسدي، عبد السلام (١٩٩٥م). المصطلح النقدي، تونس: مؤسسة عبد الكريم عبد الله للنشر.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي الأنصاري (١٤١٤هـ). لسان

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العرب، الطبعة الثالثة، بيروت: دار صادر.

- الميساوي، خليفة (٢٠١٥م). المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، الطبعة الثانية، تونس: كلمة للنشر والتوزيع.
- ابن النفيس، علاء الدين علي بن أبي الحزم القرشي (٢٠٠٢م). الشامل في الصناعة الطبية، تحقيق: يوسف زيدان، أبو ظبي: المجمع الثقافي.
- الوادعي، مالك محمد عباد (٢٠١٩م). الجهود السعودية في الترجمة من العربية وإليها، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التّخطيط والسّياسة اللُّغويّة في الجزائر: القوانين والتّشريعات أنموذجًا

أيمن الطيّب بن نجي[١]

ملخّص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة التّخطيط والسّياسة اللّغويّة في الجزائر، مركّزًا على جانب القوانين والتّشريعات الّتي أصدرها المشرّع الجزائريّ، وقد تناول الباحث في سبيل ذلك جملة من المسائل، منها: الوضع القانونيّ للّغة العربيّة والأمازيغيّة في الدّساتير الّتي اعتمدتها الجزائر، وأبرز المؤسّسات الّتي عُنيت بتنفيذ القرارات اللّغويّة ومعالجة الشّأن اللّغويّ، والمجالات الّتي عالجها التّخطيط اللّغويّ، والأسباب الدّافعة لذلك، والتّحدّيات والنّتائج المترتّبة عليها. وقد فرضت طبيعة البحث استخدام المنهج التّاريخيّ؛ لاستقراء السّياسة اللُّغويّة في الجزائر منذ الاستقلال، وحتّى نهاية رئاسة بو تفليقة، ومنهج دراسة الحالة، وذلك قصد التمكّن من دراسة تجربة التّخطيط اللُّغويّ في الحالة الجزائريّة على عدّة مراحل زمنيّة مختلفة، والتّعمّق في هذه المراحل، ممّا يمكّن الباحث في نهاية الدّراسة من الوصول إلى نتائج دقيقة حول السّياسة اللّغويّة الّتي تبنّتها الجزائر في تعاملها مع اللّغات الّتي يتحدّثها مواطنوها. وقد أظهرت الدّراسة عددًا من النّتائج من أهمّها: أنّ أكثر مجالات التّخطيط اللّغوي الّتي صدرت في حقّها قوانين لغويّة، هي مجال التّعريب، كما تبيّن للدّراسة أنّ السّياسة اللّغويّة في الجزائر اتّبعت في العقود الأولى بعد الاستقلال سياسة الاستيعاب اللّغويّ، ثمّ انتقلت بعد ذلك إلى سياسة التّعدّد اللّغويّ.

الكلمات المفتاحيّة: التّخطيط اللُّغويّ، السّياسة اللُّغويّة، التّشريعات اللّغويّة، اللّغة العربيّة، اللّغة الأمازيغيّة، التّعريب، الأقلّيات اللّغويّة، الجزائر.

١- باحث، كلية اللغة العربية، الجامعة الأسمرية، زليتن – ليبيا.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مدخل:

اللّغة كائنٌ حيٌّ، يتغيّر ويعتريه التّبدّل باستمرار، ولغتُنا مثال على هذا، فهي متغيّرة لا تبقى على حال، فعندما دخل غير العرب الإسلامَ، وزادت الرّقعة الجغرافيّة للمتحدّثين بالعربيّة، تأثّرت اللّغة، وفسدت السّليقة، وشاع اللّحن، فانبرت طائفة من أهل العربيّة لإصلاح ما فسد، بتسجيل كلام العرب، وتقعيد القواعد، وتأليف الكتب الّتي ترشد النّاس إلى قواعد الاستخدام السّليم للّغة، بيد أنّ محنة اللّغة العربيّة اليوم تختلف عمّا مضى، فالواقع المعيش اليوم ليس فيه عربيّة فصيحة فقط، إذ إنّ لغة التّواصل في كلّ البلدان العربيّة -دون استثناء- هي العامّيّة، الّتي فرضت نفسها على المجتمع، وزاحمت الفصحى في البيت، والشّارع، والتّعليم، والإعلام، وعلى ألسنة الوعّاظ والسّياسيّين، إضافةً إلى انتشار اللّغات الأجنبيّة في التّعليم والتّعامل اليوميّ في المؤسّسات الحكوميّة والخاصّة، فلم تعد المشكلةُ لحنَ المرء في عربيّته، برفع مجرور أو نصب فاعل أو دخول ألفاظ أعجميّة أثناء الحديث بالعربيّة الفصحى، بل المشكلة هي ابتعاد أهل العربيّة عن لغتهم سواءً في المحادثة أو الكتابة، واستبدالِها بغيرها من لهجة محلّيّة تعوّدها اللّسان، أو لغة أجنبيّة فرضها الزّمان والمكان، فعادت العربيّة في غُربة، وانحصر استعمالها على ألسنة الوعّاظ والخطباء، وفي نشرات الأخبار.

وعلاج هذه المشكلة، يحتاج إلى أدوات جديدة -تختلف عن أداوت أسلافنا- تجدّد عهدنا مع العربيّة، وتحبّب ناشئتنا فيها، وترفع من مكانتها بين أبنائها، واستجابة للأخطار المحدقة باللّغة اليوم، ظهر مجال التّخطيط اللّغوي، الّذي يهتمّ باللُّغات المتداولة داخل الدّولة سواء كانت لغات رسميّة أو غير رسميّة، أجنبيّة أو محليّة، فهو الأداةُ الأمثلُ للتّدخّل في اللّغة، سواء في متنِها أو مكانتها وعلاقتها بالمجتمع الكائنة فيه، وتتمثّل مهمّة التّخطيط اللّغويّ في قدرته على المساعدة في التّأثير في المشهد اللّغويّ، وذلك بما يتوافر عليه من أدوات ومناهج تتيح دراسة اللّغة داخل الدّول والجماعات واستقصائها،

ودراسة العوامل المؤثّرة فيها، مع الأخذ بعين الاعتبار توجّه الدّولة ومصالحها، وطبيعة البلد المستهدف ثقافيًّا، واجتماعيًّا، وسياسيًّا، وجغرافيًّا، ثمّ العمل على صوغ سياسات لغويّة وإقرار قوانين وتشريعات لغويّة تخدم هذه اللّغة وتصلح من شأنها.

ويسعى الباحث في هذه الدّراسة إلى الإجابة عن السّؤال الرّئيس الآتي: ما السّياسة اللّغويّة الّتي تبنّتها الجزائر في تعاملها مع المشهد اللّغويّ؟ ويندرج تحت هذا السّؤال عدّة أسئلة فرعيّة، هي: ما طبيعة الواقع اللّغويّ في الجزائر؟ ما التّشريعات والقوانين السّياسيّة المشرّعة لإصلاح المشهد اللّغويّ في الجزائر؟ ما المجالات الّتي استهدفها التّخطيط اللّغويّ في الجزائر؟ ما التّحدّيات الّتي واجهتها الجزائر، والنّتائج الّتي حصدتها؟

الإطار النّظريّ:

١. التّخطيط اللّغويّ:

يحمل لفظ التّخطيط في المعاجم اللّغويّة معنى العزم على الأمر، وصنع آثارٍ وعلاماتٍ (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤: خ ط)، وفي الاصطلاح لا يوجد تعريف معيّن يتّفق عليه أهل الاختصاص؛ إذ تعدّدت التّعريفات في شأنه، وسببُ الاختلاف حداثة الحقل المعرفيّ، وتداخل التخصّصات المعرفيّة فيه، (كوبر، ٢٠٠٦: ٩١) فالتّخطيط اللّغويّ نشاط صريح يتّجه نحو اللّغة وعلاقتها بالأفراد في المجتمع، كعلم السّياسة، وعلم اللّغة، وعلم الاجتماع اللُّغويّ، ويشير روبرت كوبر إلى أنّ الباحِثِين في هذا الحقل لم يطوّروا مناهجَ بحث خاصّة بدراسة مشكلات التّخطيط اللّغويّ، فلا توجد نظريّات أو فرضيّات مترابطة وقابلة للتّجريب والاختبار بعد، وإنّما محصّلة ما هو موجود عبارة عن «أطر وصفيّة في دراسة التّخطيط اللّغويّ»(كوبر، مصدر سابق: ٩١٨٧، ٨٨)، وهو ما أكّده تولفسون من أنّ هذا الحقل لم يطوّر أيّ نظريّة في مجاله، وما نجده هو مقاربات تعكس افتراضات وتصوّرات حول كيفيّة التّعامل مع اللّغة (Tollefson, 2011: 357)، فعلى الرغم من التّاريخ الطّويل

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

لهذا الحقل المعرفيّ، فإنّه لم يمتلك نظريّته الخاصّة به، ولعلّ طبيعة التّعقيدات بين اللّغة والمجتمع، حالت دون الوصول إلى نظريّة متماسكة للسّياسة اللّغويّة.

٢. السّياسة اللّغويّة:

يعدّ مفهوم السّياسة اللّغويّة أحد أهمّ أساسيّات حقل التّخطيط اللّغويّ، والممثّل الأبرز للشّق النّظريّ فيه، ويُعرّفه كالفي بأنّه: «مجمل الخيارات الواعدة المتّخذة في مجال العلاقات بين اللّغة والحياة الاجتماعيّة، وبالتّحديد بين اللّغة والحياة في الوطن، فاتّخاذ قرارٍ بتعريب التّعليم في المرحلة الجامعيّة، يشكّل خيارًا في السّياسة اللّغويّة، أمّا احتمال وضعه موضع التّنفيذ في هذا البلد أو ذاك، فيشكّل تخطيطًا لُغويًّا» (كالفي، ٢٠٠٨، ٣٩٦ - ٣٩٧)، ويظهر من تعريف كالفي أنّ السّياسة اللّغويّة تتعلّق بالجزء الخاصّ بالقرارات التي تضعها سلطات البلاد، وعلى الرّغم من هذا، فإنّ السّياسة اللّغويّة لا تتوقّف عند سَنّ التّشريعات والقوانين والإعلان عنها، فمرحلة السّياسة اللّغويّة مترابطة مع ما قبلها وما بعدها، وتحتاج من ينقلها من مرحلة القرارات إلى مرحلة التّنفيذ (القاسميّ، ٢٠١٥: ١١- ١٢).

٣. في العلاقة بين اللّغة والسّياسة:

اللّغة والسّياسة مفهومان متلازمان، يتأثّر أحدهما بالآخر، فضعف النّخب السّياسيّة في البلاد العربيّة وتراجع دورها، قاد إلى تدهور الأوضاع الاقتصاديّة، والاجتماعيّة...، واللّغويّة في هذه البلدان، وهو ما يؤكّده الفهري في معرض ردّه عن سؤال حول سبب ضعف العربيّة في مؤسّسات التّعليم، فأجاب بأنّ السّبب يرجع باختصار «إلى ضعف النّخبة السّياسيّة والثّقافيّة والعلميّة، وغياب مشروع ثقافيّ/ حضاريّ فعليّ» (علوي والعناتي، ٢٠٠٩: ١٠٢)، فسوء إدارة السّياسيّين للّغة وعدم الاهتمام بها، وضعف التّخطيط لها، وعدم الاستثمار فيها ودعمها في مؤسّسات التّعليم في مقابل اللّغات الأجنبيّة، قاد إلى ضعفها وتأخّرها.

وفي البلدان العربيّة لا تهتمّ بعض الحكومات باللّغة إلّا لأغراض أيدلوجيّة أو سياسيّة

بحتة، ذلك أنّ اهتمام بعض السّياسيّين باللّغة هو اهتمام مؤقّت لغرض مصلحة ما، فبعض النّخب السياسية لا تدعم اللّغة ما لم يكن لها في ذلك مصلحة، كما يقول كوبر (مصدر سابق، ٣٣٢)، ومن مظاهر العلاقة بين السّياسة واللّغة ما يُرى عند بعض أنظمة الحكم الّتي تقود نظامًا قوميًّا، فمثل هذه الأنظمة عادة ما تولي أهمّيّة للّغة الوطنيّة فقط؛ لأنّها تعتقد أنّ تعدّد اللّغات يفضي إلى انقسامات ونزاعات بين فئات الشّعب، وصراعات وتجاذبات في أروقة الحكم، وهو ما يتحدّث عنه ماتياس كينج من أنّ الدّولة القوميّة الحديثة، يمتزج معها أثناء نشوئها ما يعرف بالنّموذج المثاليّ لأحاديّة اللّغة، الّذي يعدّ أساسيًّا في التّجانس الثّقافيّ داخل الدّولة (كينيج، ١٩٩٩: ١٧٦).

إنّ عالم السّياسة ليس بمنأى عن اللّغة، ولا يمكن أن تستقيم الخيارات السّياسيّة بمعزل عن الخيار اللّغويّ، فاللّغة حاضرة في المسألة السّياسيّة، كما يرى المسدّي، ويبرهن على ذلك بأنّ بداية ازدهار اللّسانيّات في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، كان بسبب حرص السّلطات على جمع أشتات المجموعات الإثنيّة داخل دولة فيدراليّة واحدة، ممّا دفعها إلى تقديم تمويلات كبيرة للنّهوض بالبحث اللّغويّ خدمةً لهذا الهدف (المسدّي، ٢٠١١: ٤٠)، ولا يتوقّف دور اللّغة في عالم السّياسة عند التّواصل والتّعبير عن الأفكار، بل يتجاوزه إلى العديد من الغايات الأخرى، كدخولها في النّزاعات والصّراعات الدّوليّة، واستخدامها أداةً لفرض الأفكار والرّؤى، أو التّخوين والمدح، أو غير ذلك، وقد اجتمع للّغة من النّفوذ والقوّة ما جعلها أداةً فعّالةً وقادرةً على الوصول إلى الجميع، والسّيطرة عليهم والتّحكم في خياراتهم ورغباتهم، فهي سلاحٌ لمن خبِر خباياه وأتقن أسراره، وعادة ما توصف بأنّها قوّة ناعمة، فهي لا تقطع عضوًا ولا تسيل دمًا، ولكنّها تصيب في مقتل إذا ما سُلّطت على أحدهم، فهي قادرة على التّحكم بالآخرين، وتطويعهم، والسّيطرة عليهم، وأذيّتهم، بما لديها من قدرات تجعل من الأكاذيب في عالم السّياسة حقائق دامغة، والمجرم بطلًا، والريح المتلاشية جدارًا صلبًا (Orwell, 1964: 8)، ولا يفوتنا ونحن نقرأ هذا الكلام أن نستحضر دور المؤسّسات الإعلاميّة في الثّورات العربيّة وما آلت إليه.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٤. أنواع التّخطيط اللّغويّ:

إذا ما نظرنا إلى طبيعة المستهدف، فإنّنا نجد نوعين محدّدين يستهدفهما التّخطيط (Bakmand, 2000)، نوع يستهدف تخطيط الوضع، ونوع يستهدف تخطيط المتن[٢]، وتفصيلهما على النّحو الآتي:

٤. ١. تخطيط الوضع (Status Planning):

نشاط يستهدف وظيفة اللّغة داخل المجتمع، فتمنح لها الصّفة الرّسميّة أو الثّانويّة، كما يستهدف تعيين اللّغات في المجالات الرّسميّة، مثل اللّغة المقرّر استخدامها في الحكومة والتّعليم، ويلاحظ أنّ تخطيط الوضع يهتمّ بالآثار السّياسيّة والاجتماعيّة المترتّبة على اختيار لغة ما، كمسائل الهويّة، وحقوق الأقلّيّات اللّغويّة، والقوانين اللّغويّة وآليّة صياغتها(Crystal, 2008: 268, 269)، وهذا النّوع من التّخطيط ينهض به السّياسيّون والفاعلون المؤثّرون في الدّولة، وقليلًا ما يسند لخبراء اللّغة إدارة هذا التّخطيط، إذ ينظر إليه بأنّه وظيفة السّياسيّين، وتكون من مخرجاته القوانين الّتي تحكم اللّغة وتحدّد استعمالاتها، والبنود في الدّساتير واللّوائح الّتي تحدّد المكانة الرّسميّة للّغات، واستخدامها في المجالات الاجتماعيّة للإدارة العامّة (Lo Bianco, 2004: 742).

٤. ٢. تخطيط المتن[٣] (Corpus Planning):

نشاط يستهدف بنية اللّغة، ويظهر في تلك الإجراءات والتّعديلات الّتي تستهدف القواعد النّحويّة، والصّرفيّة، والإملائيّة، أو كيفيّة النّطق، أو في المفردات من ترجمة المصطلحات وتوحيدها، أو توليدها، أو غير ذلك، ولا يقدر على هذا النّوع من التّخطيط إلّا المختصّون في اللّغة.

٢- النّوعان المشار إليهما هما الأشهر والأكثر تداولًا عند المختصّين، إلّا أنّنا نجد نوعًا آخر، يورده بعض الباحثين، وهو "تخطيط الاكتساب" (Acquisition Planning)، ويقصد به التّخطيط لزيادة أعداد المتحدّثين باللّغة، ويرى الباحث أنّ بالإمكان إدخاله ضمن تخطيط الوضع، فالتّخطيط لوضع اللّغة يمكن أن يشمل توسيع النّاطقين بها.

٣- تورده بعض المصادر باسم "تخطيط الهيكل" أو "تخطيط المدوّنة".

٥. أهداف التّخطيط اللّغويّ:

عند التّخطيط للّغة، فإنّنا إمّا أنّ نخطّط لها من داخلها، فنعالج معجمها أو نحوها أو صرفها، أو ننصرف للتّخطيط لوضعها ومكانتها في المجتمع، ووفق هذا يمكن تقسيم أهداف التّخطيط اللّغويّ إلى:

٥. ١. أهداف تخطيط متن اللّغة، وتشتمل على:

- تيسير اللّغة، وتبسيط قواعدها، وتسهيل تعلّمها على النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها.
- صيانة اللّغة، وتنقيتها من الألفاظ الأجنبيّة والعاميّة.
- العناية بالمصطلحات، وإيجاد المقابلات للمصطلحات الأجنبيّة والمفاهيم الجديدة، وتوحيد المتعدّد منها للمفهوم الواحد.
- التّحديث المعجميّ، وذلك بالاستثمار في المعاجم، وتطويرها، ومراجعة محتواها، وإعادة الاهتمام بها بين الباحثين والعامّة، واستقصاء الألفاظ العربيّة الفصيحة الّتي لم تدخلها.
- التّرجمة، ودعم التّواصل بين اللّغات.

٥. ٢. أهداف تخطيط وضع اللّغة، وتشتمل على:

- إحياء اللُّغات المهجورة أو الميتة، كما فعلت دولة الاحتلال الصّهيونيّ في لغتها العبريّة نهاية القرن التّاسع عشر ومطلع القرن العشرين؛ إذ جعلت من العبريّة -الّتي كانت لغةً دينيّةً فقط- لغةً للعلم والتّعليم والتّواصل اليومي والإعلام.
- الدّفاع عن منزلة لغة ما، وخاصّة اللّغة الأمّ، في وجه اللُّغات الأجنبيّة واللَّهجات المحليّة.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- الحقوق اللّغويّة للأفراد داخل الدّولة الّتي يعيشون فيها، فلكلّ مواطن داخل دولة ما أن يتحدّث بلغته الأمّ، ويستخدمها دون خوف أو إكراه.
- إقرار سياسة لغويّة معيّنة، كسياسة اللّغة الواحدة أو سياسة عدم التّدخّل في اللّغة، أو سياسة الإعلاء من شأن اللّغة الرّسميّة أو سياسة ثنائيّة اللّغة أو غير ذلك من السّياسات.
- التّعريب، وذلك بإيجاد مقابلات عربيّة للألفاظ غير العربيّة، وذلك بالتّرجمة والتّوليد والاشتقاق، حتّى تصير اللّغة العربيّة الفصيحة[٤]، هي وحدها لغة المحادثة والكتابة والتّدريس والإعلام والصّحافة والإعلام، ... إلخ.
- نشر اللّغة، وتمكين الآخرين من اكتسابها أو إعادة اكتسابها؛ أي تعلّم اللّغة كلغة ثانية، أو إعادة تعلّم اللّغة الأمّ، و نشرها خارج حدودها، والبحث عن زيادة عدد النّاطقين بها.
- التّدمير اللُّغويّ، كما في تدمير اللّغة العربيّة في البلدان العربيّة بفعل الاستعمار قديمًا أو بعض الأنظمة الحاكمة حديثًا، من خلال السّياسات اللّغويّة الهزيلة في التّعليم والإعلام أو من خلال تجاهل القرارات اللّغويّة وعدم تنفيذها ومتابعتها، ممّا أضعف اللّغة العربيّة وأمكن اللُّغات الأجنبيّة واللّهجات منها.

ما سبق من أهداف، هي أهداف لغويّة ظاهرة لخدمة اللّغة، بيد أنّ هناك أهدافًا مخفيّة غير لغويّة، تنطلق من دوافع سياسيّة واقتصاديّة واجتماعيّة، كما في إحياء اللّغة العبريّة في فلسطين المحتلّة، فإحياء دولة الاحتلال الصّهيونيّ للعبريّة، كان لأجل تثبيت دولتها ودعم أركانها، ولم يكن هدفًا لغويًّا خالصًا، كما أنّ الحركة النّسويّة الّتي انتشرت في أمريكا

٤- أقصد بالفصيحة في هذه الدّراسة: اللّغة العربيّة المستعملة -اليوم- في الإعلام والتّعليم والتّأليف والكتابة وغير ذلك، وأقصد بالفصحى: المستوى اللّغويّ المستعمل في شعر العرب ونثرها قديمًا، ومتى استعملت اللّغة العربيّة في هذه الدّراسة، فأنا أريد بها العربيّة الفصيحة المعاصرة، إلّا إذا بيّنت خلاف ذلك.

القرن الماضي وطالبت بالمساواة اللّغويّة -على اعتبار أنّ اللّغة ذكوريّة-، كانت لغرض تحسين أوضاع حقوق المرأة لا اللّغة، ويؤكّد كوبر أنّ محاولة التّأثير في وضع لغويّ في بلد ما، هو في الغالب إحرازٌ لمكاسب لا علاقة لها بتحسين اللّغة أو ترقيتها، وإنّما إحرازٌ لأهداف أخرى -قد تكون نبيلةً أو غير نبيلة- مثل: حماية المستهلك أو التّبادل العلميّ أو التّرابط القوميّ أو السّيطرة السّياسيّة أو التّنمية الاقتصاديّة (كوبر، مصدر سابق: ٧٥، ٧٦) أو غير ذلك، كما أنّه «من غير المحتمل أن تتبنّى النّخبة الحاكمة أو النّخبة المعارضة مبادرات التّخطيط اللّغويّ الّتي يطلقها آخرون، ما لم تقتنع تلك النّخبة بأنّ تأييد المبادرة يخدم مصالحها» (كوبر، مصدر سابق: ٣٣٢)، وبناء على ما سبق، فإنّه يمكننا القول:

أوّلًا: إنّ هدف التّخطيط في ظاهره لغويّ، وأمّا باطنه فهو محمّل بأهداف وغايات سياسيّة واقتصاديّة.

ثانيًا: إنّ انخراط الدّولة في التّخطيط اللّغويّ لا يعني نجاح هذا التّخطيط وتحقيقه النّتائج المرجوّة منه، والدّول العربيّة مثال على صحّة هذا الاستنتاج، فكم سمعنا عن محاولات للتّعريب، وقرأنا عشرات المؤتمرات المتعلّقة به (مكتب تنسيق التّعريب، ٢٠١٩)، إلّا أنّها قرارات ظلّت حبرًا على ورق، ولعلّ ذلك راجع إلى أنّ التّخطيط الّذي تبنّته النّخب الحاكمة لم يكن لأهداف لغويّة وتنمويّة حقيقيّة، بل لأهداف سياسيّة.

٦. المسؤول عن التّخطيط اللّغويّ، والمستهدف به:

يذهب أغلب علماء التّخطيط اللّغويّ إلى أنّ التّخطيط ليس من اختصاص السّلطات فقط، بخلاف ما يبدو عند البعض؛ لارتباطه بالقرارات السّياسيّة، واحتياجه للدّعم الماليّ والموارد البشريّة الكبيرة، بل هو أقرب للواجب الجماعيّ، ويشير رالف فاسولد إلى أنّ هناك رأيًا يقول: بأنّ التّخطيط للّغة هو من اختصاصات الدّولة فقط، غير أنّ الأصوب هو أنّه بإمكان أيّ شخص أن يخطّط للّغة ويؤثّر فيها (فاسولد، ٢٠٠٠: ٤٤٥، ٤٤٦)، وتطرّق كوبر أيضًا إلى هذه المسألة عندما وجد عددًا من المختصّين يحصرون التّخطيط

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

اللّغويّ فيما يتعلّق بأعمال مؤسّسات الدّولة تُجاه اللّغة فقط، وأمّا ما يبذل على المستوى الفرديّ وغير الحكوميّ، فإنّه لا يدخل، ووصف ذلك بأنّه تحديد ضيّق (كوبر، مصدر سابق: ٧١)، وهذا ما يثبته فيرجسون كذلك، إذ يرى أنّ التّخطيط اللّغويّ ضرورة ملحّة، تسهم في تطوير دَخْل الأمّة واقتصادها وتنميتها، ومسؤولية التّخطيط لا تقع على عاتق الأمّة والقادة فقط، بل هي مسؤوليّة الجميع حكومةً وأفرادًا (Ferguson and Das Gupta, 1977: 4).

وقد يكون المستهدف بالتّخطيط أمّةً كبيرةً أو مجموعةً عرقيّة صغيرةً أو حتّى شركةً معيّنةً قرّرت استعمال لغة عالميّة لزيادة توسّعها وآفاق ربحها، فكلّ هذا من التّخطيط اللّغويّ، ولا يجب أن يكون في صورة دولة تخطّط للُغة شعبها فقط، فهذا تقليل من شأن التّخطيط اللّغويّ (كوبر، مصدر سابق: ٨٢، ٨٣).

٧. آليّات التّخطيط اللّغويّ، ومراحله:

إنّ التّخطيط اللّغويّ بمعناه الكلّيّ أحد جوانب التّخطيط الوطنيّ لتنمية الموارد، ويقع تخطيط تنمية الموارد الوطنيّة ضمن فئتين، هما: تخطيط تنمية الموارد البشريّة، وتخطيط تنمية الموارد الطّبيعيّة، ومن تخطيط تنمية الموارد البشريّة يتفرّع التّخطيط اللّغويّ وفقًا لكابلان وبالدوف (Kaplan and Baldauf, 1997: 5)، اللّذان يحصران العناصر الّتي تنشط في التّخطيط اللّغويّ داخل الدّولة في أربعة أنواع:

١. الهيئات الحكوميّة.

٢. قطاع التّعليم.

٣. الهيئات شبه الحكوميّة والخاصّة.

٤. الأفراد والمنظّمات.

ويوضّح الشّكل الآتي العناصر الرّئيسة والجهات الفاعلة في عمليّة التّخطيط اللّغويّ.

الشّكل (١) يوضّح العناصر الرّئيسة والجهات الفاعلة في عمليّة التّخطيط اللّغويّ

(المصدر: كابلان وبالدوف، ١٩٩٧، ٦، بتصرّف)

إنّ التّخطيط للّغة عمليّة تغيير معقّدة، تدخل فيها العديد من العوامل غير اللّغويّة، وتؤثّر فيها، كالعوامل السّياسيّة، والاقتصاديّة، والدّينيّة، والجغرافيّة، إضافة لتأثير اللّغات العالميّة، ومن الخطر التّدخّل في اللّغة دون دراسة لهذا التّغيير وتقييمه، فالصّراعات اللّغويّة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تولّد عواطفَ شديدةً، وقد يؤدّي أيّ تغيّر في الوضع اللّغويّ دون دراسات جدّيّة إلى إحباط وغضب وتمرّد، فأيّ تخطيطٍ لغويّ مرتجلٍ بدون أهداف، أو بأهداف سياسيّة تخدم فئة من الشّعب دون آخرين، أو تخطيطٍ ذي أهداف جيّدة، ولكن يُنفّذ بدون الوسائل والموارد اللّازمة، سيؤدّي إلى الفشل وإلى نتائج وخيمة على المجتمع؛ ولذا يحتاج التّخطيط اللّغويّ إلى دراسة العوامل السّياسيّة، والاقتصاديّة، والدّينيّة، والجغرافيّة، ورصد الأهداف، وتوفير الوسائل، ووضع الخطط، وتقييم كلّ ما سبق (زكريّا، ١٩٩٣: ١٣).

كما أنّ التّخطيط يختلف من إقليم إلى إقليم، ومن دولة إلى دولة، فالسّياسة اللّغويّة ذاتُها قد تؤدّي إلى نتائج مختلفة في الدّول المطبّقة فيها، اعتمادًا على الموقف الّذي تعمل فيه (Romaine, 2002: 4)؛ إذ إنّ لكلّ دولة ظروفها السّياسيّة والاجتماعيّة، وهو ما يؤكّده الحجمري حيث يرى أنّ التّخطيط اللّغويّ غير قابل للنّقل من بلد إلى آخر أو من إقليم إلى آخر؛ لأنّ لكلّ دولة أوضاعَها القانونيّة والسّياسيّة والاجتماعيّة، الّتي تميّزها عن غيرها (الحجمري، ٢٠١٦: ١٢، ١٣)؛ لذا من الضروريّ التّفكير مليًّا قبل التّخطيط، وعدم نسخ تجاربَ دولٍ بحكم الجوار أو المشابهة فقط، بل السّعي إلى التّخطيط والتّفكير، وتقديم دراسات شاملة للوضع الاجتماعيّ واللُّغويّ، والأهداف والوسائل الممكنة، وكذلك الاستراتيجيّات الّتي يتعيّن تطويرها، إلى جانب الاستئناس بالتّجارب الناجحة والاستفادة منها.

الإطار التّحليليّ:

تعدّ الجزائر كبرى دول المغرب العربيّ، ويبلغ عدد سكّانها (٤٢,٢٢٨,٠٠٠) مليون نسمة لسنة (٢٠١٨)، بحسب تعداد البنك الدّوليّ (موقع البنك الدّولي، ٢٠١٩)، كما أنّها تحتوي على تركيبة سكّانية متنوّعة من العرب، والأمازيغ، والطّوارق، وغيرهم، يصعب

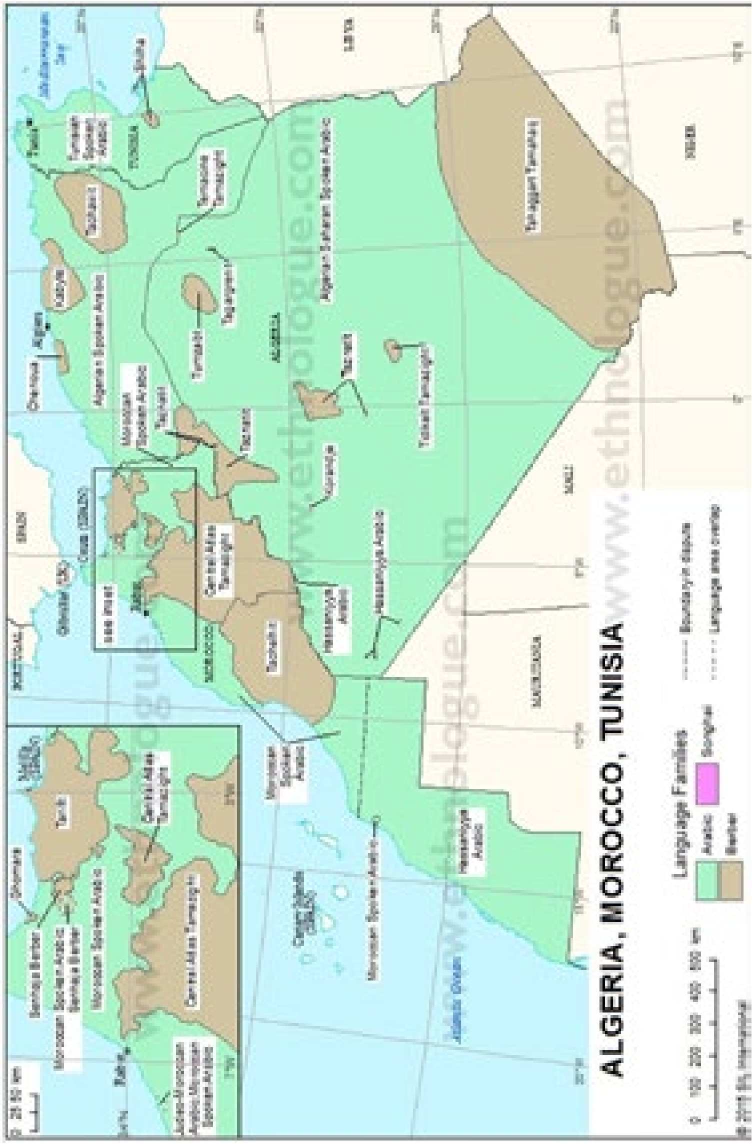
الفصل بينها لغويًّا وثقافيًّا في كثير من مدن الجزائر؛ لتداخلهم وانصهار هُويّاتهم منذ قرون طويلة، وقد دخلت العربيّة للجزائر مع دخول الإسلام، عندما أرسل الخليفة عمر بن عبد العزيز -رضي الله عنه- سنة (١٠٠هـ) إسماعيل بن أبي المهاجر ومعه عشرة من الفقهاء ورجالات العلم -رحمهم الله- لنشر الإسلام، وتعليم الناس مبادئه (المراكشي، ١٩٨٣: ٤٨)، ومنذ ذلك التّاريخ كُتب للعربيّة الانتشار والتّعايش مع اللّغات المحليّة في شمال أفريقيا، فعاشت العربيّة إلى جانب الأمازيغيّة بتناغم واستقرار طيلة قرون، حتّى مجيء الفرنسيّين للجزائر سنة (١٨٣٠) واستعمارهم لها قرنًا ونيّفًا من الزّمان، ممّا نتج عنه تراجع حادّ في تعليم اللّغة العربيّة، وتفشّي الأمّيّة بين الجزائريّين حتّى وصلت إلى (٩٤,٩٪) بين الرّجال، و(٩٨,٤٪) بين النّساء (دربال، ٢٠١١: ٩٥)، وتعداد من يستطيع القراءة باللّغة العربيّة قرابة (٣٠٠) ألف نسمة من أصل (١٠) مليون نسمة، أي ما يساوي (٥,٥٪) (ابن رابح، 2015: 302 Gallagher, 1968: 134 & Gordon, 1978: 151 in:)، كما نتج عنه انفراد الفرنسيّة بميادين الإدارة، والعلوم التّطبيقيّة، ووسائل الإعلام، ومختلف النّشاطات الثّقافيّة والاقتصاديّة (دربال، مصدر سابق: ٩٤)، وأمّا اللّغة العربيّة فهي محصورة في الطّبقة المتعلّمة بالعربيّة دون ما سواها، ممّن درست وتخصّصت في العربيّة والعلوم الإنسانيّة (تريكي، ٢٠١٢: ٢٣، ٢٤)، وفي الحياة اليوميّة، تسيطر العربيّة الأمازيغيّة والدّارجة في وظيفة التّواصل اليوميّ بين عامّة الشّعب، بينما تسيطر العربيّة الفصحى في وظيفة التّواصل الرّسميّ بين الحاكم والمحكوم، ممّا جعل العربيّة الفصحى تنفرد بوظيفة اللّغة الوطنيّة (دربال، ٢٠١٤: ٤٢٤).

وممّا نتج أيضًا دخول العربيّة في صراع مع اللّغات المحلّيّة، بسبب الاستعمار الّذي ما فتئ يدقّ إسفين الصّراع بين هذا التّعايش عن طريق تأليب النّاطقين بالأمازيغيّة على العربيّة،

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وإنشاء الأكاديميّة البربريّة في باريس نهاية السّتّينات للتّعبير عن المطلب الأمازيغيّ، ودعم تأليف كتب النّحو الأمازيغيّ، وتأليف المعاجم الفرنسيّة الأمازيغيّة، والقصص، وكتابة الأمازيغيّة بحروف لاتينيّة (مادون، ١٩٩٢ في: إبراهيم، ٢٠١٧: ٢١٨) بداعي الخوف على اللّغات المحلّيّة في الجزائر، في الوقت الّذي تحارب فيه فرنسا لغاتها المحلّيّة على أراضيها، داعيةً إلى تعميم اللّغة الفرنسيّة وإقصاء ما سواها من اللّغات المتداولة كالباسكيّة، والكاتالانيّة، والبروطانيّة، والفلامانيكيّة، وغيرها، إضافةً إلى إصدارها لقانون توبون (Loi Toubon) سنة (١٩٩٤) الّذي يهدف إلى حماية اللّغة الفرنسيّة، وإثرائها، والالتزام باستخدامها في وجه الإنجليزية واللّغات المحلّيّة، والدّفاع عن الفرنسيّة باعتبارها لغة رسميّة داخل فرنسا (قانون استخدام اللّغة الفرنسيّة، ١٩٩٤)، ممّا أفضى في آخر الأمر إلى اعتماد الجزائر على ثلاث لغات مختلفة، هي: اللّغة العربيّة بقسميها (اللّغة العربيّة الفصيحة والعامّيّة)، واللّغة الأمازيغيّة (بلهجاتها وتنوّعاتها المختلفة)، واللّغة الفرنسيّة. وبعد مضيّ ما يقرب من (٦٠) سنة على الاستقلال.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً



الصورة (١): توضّح الخريطة اللّغويّة في الجزائر

(المصدر: موقع إثنولوغ: لغات العالم)، بتصرّف

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

١. التّعدّد اللّغويّ في الجزائر:

بحسب موقع (إثنولوج: لغات العالم، ٢٠٢٠) فإنّ الجزائر تحتوي العديد من اللّغات واللّهجات الّتي يستخدمها المواطنون والمهاجرون والعمّال في حياتهم اليوميّة، وقد رصد الموقع ما يقرب من اثنتين وعشرين لغة ولهجة، نستعرض جانبًا منها فيما يأتي:

١. اللّغة العربيّة، يبلغ عدد النّاطقين بها (٢٨,٧٠٠,٠٠٠) ألف متحدّث في سنة (٢٠١٥).

٢. الفرنسيّة، يبلغ عدد النّاطقين بها لغة ثانيةً (١٣,٤١٠,٠٠٠) آلاف متحدّث في سنة (٢٠١٧).

٣. الأمازيغيّة القبائليّة، يبلغ عدد النّاطقين بها (٥,٠٠٠,٠٠٠) ملايين متحدّث في سنة (٢٠١٢).

٤. العربيّة الحسّانيّة، يبلغ عدد النّاطقين بها (٤,٨٦٠,٠٠٠) ألف متحدّث في سنة (٢٠١٨).

٥. الإنجليزيّة، يبلغ عدد النّاطقين بها (٢,٥٢٧,٢٦٠) متحدّثًا، في سنة (٢٠١٥).

٦. الشّاويّة، يبلغ عدد النّاطقين بها (٢,٢٣٠,٠٠٠) ألف متحدّث في سنة (٢٠١٨).

٧. الإسبانيّة، يبلغ عدد النّاطقين بها (٢٢٣,٠٠٠) ألف متحدّث في سنة (٢٠١٧).

٨. الجزائريّة الصّحراويّة، يبلغ عدد النّاطقين بها (١٣١,٠٠٠) ألف متحدّث في سنة (٢٠١٨).

٩. الطّارقيّة، يبلغ عدد النّاطقين بها (٤٠,٠٠٠) ألف متحدّث في سنة (٢٠١٨).

١٠. الهوسا، يبلغ عدد النّاطقين بها (٨,٧٤٠) آلاف متحدّث في سنة (٢٠٠٤) [٥].

٥- اختلاف السّنوات هنا وفي مواضع أخر، يرجع إلى اختلاف رصدها وتسجيلها من المصدر.

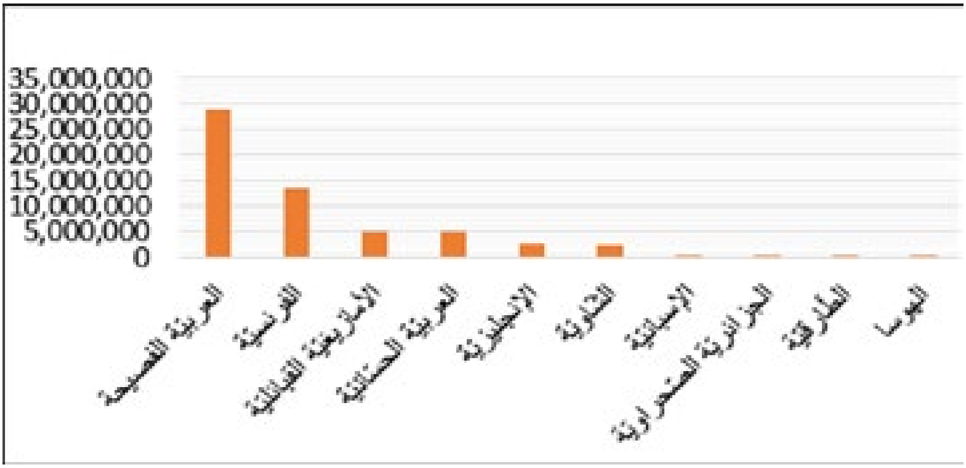
يمكن أن نستخلص من الإحصائيّات السّابقة ما يأتي:

١. تنتشر العربيّة بنسبة (٧٢,٢٤٪) في الجزائر في سنة (٢٠١٥) بناءً على أنّ عدد سكّان الجزائر في هذه السّنة يبلغون (٣٩,٧٢٨,٠٠٠) ألفًا بحسب البنك الدّوليّ.

٢. تنتشر الفرنسيّة بنسبة (٣٢,٣٩٪) ويشكّل النّاطقون بها لغة ثانية ما نسبته (٣٢,٣٧٪) بناء على أنّ عدد السّكان في سنة (٢٠١٧) يبلغ (٤١,٣٨٩,٠٠٠) ألفًا.

٣. تنتشر القبائليّة الأمازيغيّة بنسبة (١٣,٣٧٪) في الجزائر سنة (٢٠١٢)، بناء على أنّ عدد السّكان في هذه السّنة يبلغون (٣٧,٣٨٣,٠٠٠) مليون نسمة.

٤. أكثر اللّغات المحلّيّة انتشارًا بعد اللّغة العربيّة الأمازيغيّةُ القبائليّة، والعربيّةُ الحسّانيّة، وتمثّلان (١٣,٣٥٪) و (١١,٥٠٪) على التّرتيب[٦] من اللّغات المتحدّث بها في المجتمع الجزائريّ.



٦- مع الأخذ في الحسبان أنّ النّسبة المئويّة للأمازيغيّة القبائليّة هي في سنة (٢٠١٢)، وأمّا العربيّة الحسّانيّة ففي سنة (٢٠١٨)، واختلاف السّنوات هنا وفي مواضع أخر يرجع إلى اختلاف تسجيلها ورصدها من المصدر.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٥. لا زالت لغة المستعمر الفرنسيّ منتشرة على نطاق واسع، وهو ما ينبئ عن خلل في السّياسة اللّغويّة الجزائريّة، وضعف في التّخطيط اللّغويّ.

٦. بعد اللّغة الأجنبيّة الفرنسيّة، نجد لغتين أجنبيّتين بنسب ضعيفة، هما: الإنجليزيّة بنسبة (٦,٣٦٪)، والإسبانيّة بنسبة (٠,٥٣٪).

٢. التّسمية:

تسمّى الجزائر رسميًّا -حسب الدّستور- «الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة»، ويُلحظ أنّ الاسم لا يحمل لفظ العربيّة ضمن الاسم الرّسميّ في الدّستور، ولعلّ المكوّن الأمازيغيّ هو السّبب، إذ يفهم من وصف الجزائر بالعربيّة، أنّه إقصاء لغير العرب الّذين يعيشون في الجزائر، ويستوطنونها حتّى قبل دخول العرب إليها.

٣. اللّغة في الدّستور:

مرّ على الجزائر في تاريخها بعد الاستقلال أربعة دساتير، رُصد فيها وضع اللّغة القانونيّ، واللّغة الرّسميّة في الدّولة، وفيما يلي تفصيل بذلك:

٣. ١. دستور (١٩٦٣):

بعد نيل الجزائر لاستقلالها سنة (١٩٦٢)، تبع ذلك حراك على عدّة أصعدة، للنّهوض بالجزائر على مختلف المستويات، وصحب ذلك تخطيط موجّه نحو اللّغة، انعكس في القوانين والتّشريعات الصّادرة عن النّخب الحاكمة، فنقرأ في أوّل دستور بعد الاستقلال، وهو دستور (١٩٦٣) في المادّة (٥) منه، ما يأتي: «اللّغة العربيّة هي اللّغة القوميّة والرّسميّة للدّولة» (موقع المجلس الدّستوريّ، دستور ١٩٦٣)، ونعتُ اللّغة بالقوميّة، هو تعبير عن توجّه الدّولة القوميّ، وأنّ اللّغة المعبّرة عن هويّة هذه الدّولة هي اللّغة العربيّة فقط، وهو إغفال للمكوّنات العرقيّة ولغاتها الّتي تتشارك مع العرب أرض الجزائر، وإضفاء صفة

الرّسميّة يفيد أنّ اللّغة المستعملة في المرافق الحكوميّة والإدارة هي العربيّة، وهو ما أحدث مظاهرات وإضرابات قام بها الأمازيغ، طلبًا لترسيم لغتهم وجعلها لغة وطنيّة ورسميّة مساواةً بالعربيّة. ونقرأ في موضع آخر في المادّة (٧٦) من الدّستور ما يأتي: «يجب تحقيق تعميم اللّغة العربيّة في أقرب وقت ممكن في كامل أراضي الجمهوريّة. بيد أنّه خلافًا لأحكام هذا القانون، سوف يجوز استعمال اللّغة الفرنسيّة مؤقّتًا إلى جانب اللّغة العربيّة»[٧] ، وبما أنّ هذا الدّستور كان أوّل دستور للجزائر بعد استقلالها عن المستعمر الفرنسيّ، فإنّنا نفهم أنّ الهدف هو البدء في التّعريب واستبدال العربيّة بالفرنسيّة، وهذه بداية طيّبة على مستوى القرار السّياسيّ، إلا أنّ القرار خُتم باستثناء مؤقّت، ظلّ هو السّائد في الجزائر إلى اليوم في جوانب كثيرة في حياة الجزائريّين؛ إذ إنّ تجويز استعمال اللّغة الفرنسيّة مؤقّتًا فتح باب التّسويف، وإرجاء استخدام العربيّة بحجّة عدم توفّر البديل، وفي مقارنة سريعة مع الدّستور السّوريّ، نجد أنّ المشرّع السّوريّ لم يضع حالات استثناء أثناء تعريب التّعليم والإدارة والإعلام في الدّساتير[٨] ، على الرّغم من انتشار التّركيّة آنذاك، وصعوبة التّرجمة واستبدال العربيّة بالتّركيّة بين ليلة وضحاها.

٣. ٢. دستور (١٩٧٦):

أُقِرّ في هذه السّنة الدّستور الثّاني للجزائر في عهد هواري بومدين (موقع المجلس الدّستوريّ، دستور ١٩٧٦)، وممّا جاء في المادّة (٣) منه: «اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة والرّسميّة»، «تعمل الدّولة على تعميم استعمال اللّغة الوطنيّة في المجال الرّسميّ»، وهناك فرق بين مصطلحي اللّغة الوطنيّة واللّغة الرّسميّة، فاللّغة الوطنيّة هي لغة الشّعب الأصليّة، بينما اللّغة الرّسميّة هي اللّغة الّتي تعتمدها الدّولة بشكل رسميّ في تواصلها

٧- : دستور الجزائر (١٩٦٣).
٨- ينظر دستور سورية سنة (١٩٢٠)، (١٩٥٠)، (١٩٧٣)، ويستثنى من ذلك دستور (١٩٢٨) -الّذي أُقرّ في فترة الانتداب الفرنسيّ- حيث تضمّن في المادّة (٢٤) منه ما يأتي: «اللّغة العربيّة هي اللّغة الرّسميّة في جميع دوائر الدّولة إلّا في الأحوال الّتي تضاف إليها بهذه الصّفة لغات أخرى بموجب القانون أو بموجب اتّفاق دوليّ».

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وإدارتها والمؤسّسات التّابعة لها، وقد تكون اللّغة الرّسميّة هي نفسها اللّغة الوطنيّة للدّولة، كما هو الحال في كثير من الدّول العربيّة، وقد تختلف، كأن تكون اللّغة الوطنيّة هي السّويحليّة أو الهنديّة أو غيرها، وتقوم الدّولة بإضفاء صفة الرّسميّة على لغة أخرى كالإنجليزيّة أو غيرها.

وبالعودة إلى دستور الجزائر، فاعتبار العربيّة لغة وطنيّة ورسميّة، هو تأكيد على أنّ الجزائر ذو هويّة عربيّة، في انسجام مع محيطها العربيّ، وهو توجّه تجذّر أثناء الجهاد ضدّ الفرنسيّين، وترسّخ بعد الاستقلال.

٣. ٣. دستور (١٩٨٩):

جاء في دستور سنة (١٩٨٩) في المادّة (٣) ما يأتي: «اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة والرّسميّة» (موقع المجلس الدّستوريّ، دستور ١٩٨٩)، ويفهم من ذلك أنّ الجزائر تؤكّد على أنّ العربيّة لغة وطنيّة، وأنّها لغة التّعامل الرّسميّ في الدّولة، كما يفهم منه أنّ الدّولة لم تعترف حتّى تلك السّنة باللّغة الأمازيغيّة لغة وطنيّة أو رسميّة، على الرّغم من المطالبات والاحتجاجات الّتي أقدم عليها الأمازيغ في منطقة القبائل سنة (١٩٨٠) وما بعدها.

٣. ٤. دستور (١٩٩٦):

وهو آخر دستور أقرّته الجزائر(موقع المجلس الدّستوريّ، دستور ١٩٩٦)، وألحقت به فيما بعد عددًا من التّعديلات في سنة (٢٠٠٢)، (٢٠٠٨)، (٢٠١٦)، وبمراجعة المادّة (٣) من تعديل (٢٠١٦) نقف على ما يأتي: «اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة والرّسميّة»، «تظلّ العربيّة اللّغة الرّسميّة للدّولة

ومن الإضافات الجديدة الّتي جاء بها دستور (١٩٩٦) بتعديله الأوّل سنة (٢٠٠٢) في حقبة الرّئيس بوتفليقة، ما جاء في المادّة (٤): «تمازيغت هي كذلك لغة وطنيّة ورسميّة"،

"تعمل الدّولة لترقيّتها وتطويرها بكلّ تنوّعاتها اللّسانيّة المستعملة عبر التّراب الوطنيّ"، "يُحدث مجمع جزائريّ للّغة الأمازيغيّة يوضع لدى رئيس الجمهوريّة"، "يستند المجمع إلى أشغال الخبراء، ويكلّف بتوفير الشّروط اللاّزمة لترقية تمازيغت قصد تجسيد وضعها كلغة رسميّة فيما بعد"، تظهر النّصوص السّابقة تغيّرًا في السّياسة اللّغويّة في الجزائر، فقبل هذه التّعديلات كانت السّياسة المتّبعة هي سياسة الاستيعاب اللّغويّ، وهي سياسة ترمي إلى التّوحيد اللُّغويّ واستخدام لغة واحدة داخل الدّولة، وتصفية لغات الأقلّيّات أو تهميشها على الأقلّ، وتعميم لغة الأغلبيّة، وهو ما كان سائدًا في مواد الدّساتير الّتي استعرضناها سابقًا، فلا حديث عن لغات الأمازيغ أو غيرهم من الأقلّيّات القاطنة في الجزائر، -ولا نبذ لها على الأقلّ بشكل واضح- بينما في النّسخة الأخيرة المعدّلة من الدّستور، تبدّلت السّياسة اللّغويّة في الجزائر إلى سياسة ثنائيّة اللّغة، وهي سياسة تقرّ برسميّة لغتين أو أكثر داخل الدّولة الواحدة، فتكون للّغتين/ اللُّغات نفس الرّتبة والصّفة القانونيّة، وقد لا تكون مساواةً حقيقيّةً على أرض الواقع، ولكن يمنح المواطنون من حيث المبدأ، خيار استخدام واحدة أو أكثر من اللُّغات الرّسميّة في المحادثة أو التّعليم أو الاستخدام في الأوساط الحكوميّة وغير الحكوميّة. ولعلّ سبب هذا التّغيّر راجع إلى تلك المظاهرات والإضرابات الّتي أقدم عليها، ممّا اضطرّ السّلطات إلى إنشاء المحافظة السامية للأمازيغيّة المكلّفة بإدخال اللّغة الأمازيغيّة في أنظمة التّعليم والاتّصال (ابن رابح، ٢٠١٥: ٣١١)، وبعد إقرار هذه المادّة بدأت الجزائر اعتماد سياسة ثنائيّة اللّغة، وهو ما يعني الإقرار دستوريًّا برسميّة لغة أخرى إلى جانب اللّغة الرّسميّة الأولى داخل الدّولة.

وممّا نقرأ في هذا الدّستور ما جاء في المادّة (٤) من أنّ الدّولة ستعمل على ترقية اللّغة الأمازيغيّة وتطويرها، واستحداث مجمع جزائريّ للّغة الأمازيغيّة مهمّته تهيئة الأمازيغيّة لتكون جاهزةً للاستعمال الرّسميّ، والقصد أن تهيّأ الأمازيغيّة قواعديًّا من خلال تقنين الحروف المكتوبة بها، فليس هناك كتابة رسميّة معترف بها للأمازيغيّة، وهناك خلاف كبير

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في الحروف الّتي يتوجّب الكتابة بها، فهناك من يرى أنّ حرف تيفيناغ هو الأنسب لكتابة الأمازيغيّة، وهناك من يعترض على ذلك؛ لأنّ التّيفيناغ ليس جاهزًا بعد، فيطرح الحرف اللّاتينيّ بديلًا عنه، وهناك طرف ثالث يرى أنّ الحرف العربيّ هو الخيار الأنسب للكتابة بالأمازيغيّة (موقع توالت الأمازيغيّ، ٩١٠٢).

ونلاحظ من تعاقب الدّساتير وإيرادها لوضع اللّغة العربيّة، أنّ هناك تغيّرًا جليًّا في التّعامل مع العربيّة، ففي دستور (١٩٦٣) شُرعن وضع الفرنسيّة، وسُمح لها أن تتواجد إلى جانب العربيّة، بينما في دستور (١٩٧٦) حذف الاستثناء الّذي يسمح للفرنسيّة بالتّداول والاستعمال، وأَخذَت الدّولة على عاتقها تعميم استعمال العربيّة في المجال الرّسميّ فقط، تلا ذلك إعفاء الدّولة نفسَها، وإنهاء التزامها نحو تعميم استعمال العربيّة؛ إذ حذفت النّصّ الدّستوريّ الّذي يشير إلى ذلك في الدّساتير اللّاحقة (١٩٨٩)، و(١٩٩٦) وتعديلاته.

٤. مجالات التّخطيط اللّغويّ في الجزائر:

٤. ١. التّعريب:

ظهرت الحاجة إلى التّعريب في الجزائر بعد الاستقلال، حيث عاشت الجزائر طيلة قرن ونيّف من الاستعمار تحت وطأة سياسة لغويّة إقصائيّة، اعتُبِرت فيها الفرنسيّة اللّغة الأمّ للشّعب الجزائريّ، وما سواها لغات أجنبيّة (الجندي، ١٩٨٣: ٢٣٢)، إضافة إلى منع تدريس اللّغة العربيّة في المدارس الابتدائيّة بعد أن كان يسمح بذلك، ويقول عبّاس فرحات أحد النّاشطين في الحركة الوطنيّة في الجزائر: إنّ الفرنسيّين لم يعلّموا الجزائريّين الفرنسيّة، ولم يتركوهم يتعلّموا لغتهم الأصليّة (تركي ١٩٧٦ في: إبراهيم، ٢٠١٧: ٢١٦).

وقد كانت أولى الإشارات إلى التّعريب في ميثاق طرابلس الّذي عُقد سنة (١٩٦٣)

ليحدّد فيه أسس دولة الجزائر ما بعد الاستقلال، ونصّ الميثاقُ آنذاك على الآتي: «استعادة الثّقافة الوطنيّة والتّعريب التّدريجيّ للتّعليم اعتمادًا على أسس علميّة، وهذه مهمّة من أصعب مهام الثّورة؛ إذ تتطلّب وسائل ثقافيّة عصريّة، ولا يمكن تحقيقها بالتّسرّع دون خطر التّضحية بأجيال كاملة» (لوصيف، 2012: 7 front de liberation nationale algerie, in) ولأهمّية موضوع اللّغة، تُطرّق إليها أيضًا في النّقاشات الّتي دارت في ميثاق الجزائر (١٩٦٤)، الّذي حاولت فيه القيادات السّياسيّة والاجتماعيّة وضع الأسس والمعالم لهويّة الجزائر، وجاء فيه: «دور الثّقافة الجزائريّة كثقافة قوميّة يتمثّل بدرجة أولى في إعادة اللّغة العربيّة بوصفها اللّسان المعبّر عن القيم الثقافيّة لبلادنا، كرامتها وفعاليتها كلغة حضارة تستعمل في إحياء وإعادة تقييم التّراث الوطنيّ والتّعريف به» (حزب جبهة التحرير الوطني: دستور ١٩٦٣ في: لوصيف، ٢٠١٢: ٧).

وقد كانت فترة حكم أوّل رئيس بعد الاستقلال فترة مهمّة في السّياسة اللّغوية في الجزائر، فالرئيس الرّاحل أحمد بن بلّة، كان شديد الحرص على تعريب العربيّة، ومن أقواله في هذا الشّأن: «إذا كنّا لا نملك بشكل كامل اللّغة العربيّة، فإنّ هذا يبعدنا في أن نحسّ أنّنا عرب في عمق قلوبنا... إنّ التّعريب لا يمكنه أن يكون إلّا نمط حياة وتفكير، وليس هناك مستقبل لهذه البلاد إلّا في التّعريب» (لوصيف، 2012: 7 Ministère de: l’orientation national, in).

غير أنّ فترة حكمه انقضت دون تأثير ملموس على الوضع اللّغويّ، إذ استمرّت الازدواجيّة اللّغويّة بين العربيّة والفرنسيّة في عهده، وهو أمر متوقّع لحداثة الاستقلال من جهة، وتأثير المشروع الثّقافيّ الاستعماريّ الفرنسيّ من جهة أخرى، وهو ما أقرّ به ابن بلّة، في قوله: «بخصوص التّعريب أشير إلى أنّه مشكل عويص، لم يغب عنا لأنّنا حاولنا أن نقدّم حلًّا مؤقّتًا، لأنّه ليس من السّهل حلّه بين يوم وآخر» (عزاز، ٢٠١٨).

وخلف ابن بلّة الرّئيس هواري بومدين، الّذي كان من المدافعين عن العربيّة، وممّا حفظ له في شأن التّعريب قوله: «قضيّة التّعريب هي مطلب وطنيّ وهدف ثوريّ، ونحن

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

لا نفرّق بين التّعريب وبين تحقيق أهداف الثّورة في الميادين الأخرى» (لوصيف، 2012: Ibrahimi 1992 in 7:)، ومن أقواله أيضًا: «بما أنّنا نعمل على استعادة ثرواتنا الوطنيّة، يجب أن نعمل أيضًا على استرجاع لغتنا، ويجب أن نفتخر بكلّ ما هو وطنيّ وجزائريّ» (بومدين، د. ت. في: فيلالي، ١٩٩٦: ١٤٠).

وفي سنوات حكمه عُرّب الجهاز القضائيّ، كما صدرت قوانين تنصّ على إجبار الموظّفين على معرفة اللّغة العربيّة، كما في القانون رقم (٩٢- ٦٨) المؤرّخ في (٢٦ أبريل ١٩٦٨)، الّذي ينصّ على إجباريّة معرفة اللّغة العربيّة على الموظّفين ومن يماثلهم. والقانون رقم (٢٠- ٧٠) المؤرّخ في (١٩) فبراير (١٩٧٠)، الّذي أوجب استعمال اللّغة العربيّة في تحرير جميع وثائق الحالة المدنيّة، وفي سنة (١٩٧٥) عُقد المؤتمر الوطني للتّعريب، وتمخّضت عنه قرارات تعزّز استعمال العربيّة، غير أنّ تطبيقها راوح مكانه بسبب الخلاف بين المؤيّدين والرّافضين(عزاز، ٢٠١٨).

وحسب عزاز، فقد حاول نظاما ابن بلّة وبومدين إعطاء أهمّيّة كبيرة لنشر التّعليم وتطويره، وتبنّي استرجاع الثّقافة الوطنيّة، لكن كلا النّظامين لم ينجحا، بسبب استمرار الصّراع بين أنصار العربيّة والفرنسيّة، وفشل السّلطة في خلق وعي وطنيّ، قادر على تجاوز الأزمة الثّقافيّة المصطنعة في أحيان، والموضوعيّة في أحيان أخر، بل ومساهمتها في ازدياد حدّة الصّراع وتوريثه للأجيال اللّاحقة (فيلالي،١٩٩٦: ١٤٢)، يقول رشيد تلمساني: «إنّ موقف المعرّبين نابع من تكوينهم الأساسيّ باللّغة العربيّة، أمّا المفرنسين فكانوا يطالبون بالإبقاء على الفرنسيّة كأداة اتّصال أساسيّة في الجزائر المستقلّة، وبموقفهم هذا اعتبروا من مخلّات الاستعمار» (فيلالي،1996: 140 في: Tlemcani 191 :1986). وتوالت القوانين والقرارات الدّاعمة للعربيّة، ففي(١٩ مارس١٩٨١) (صدر قانون يقضي بتعريب اللّافتات والإشارات العامّة والخاصّة، وبدخول التّسعينات توقّف زخم التّعريب، بصدور تشريع يحمل الرّقم (٩٢-٠٢) لسنة (١٩٩٢) في فترة حكم بوضياف، ومُدّد بموجبه الأجل الأقصى لتطبيق قانون تعميم استعمال اللّغة العربيّة رقم (٩١-

٠٥)، إلى غاية توفّر الشّروط اللّازمة، وبعبارة أخرى تجميد قانون تعميم استعمال العربيّة إلى أجل غير مسمّى، واستمّر التّجميد حتّى ألغاه اليامين زروال سنة (١٩٩٦) (عزاز، ٢٠١٨).

وفي عهد بوتفليقة أقرّت الأمازيغيّة لغة وطنيّة، كما مرّ معنا في تعديلات (٢٠٠٢) لدستور (١٩٩٦)، كما صدر القانون رقم (٠٨- ٠٩) في ٢٥ فبراير (٢٠٠٨) من قانون الإجراءات المدنيّة والإداريّة، الّذي ينصّ في المادّة (٨) منه على الآتي:

- يجب أن تتمّ الإجراءات و العقود القضائيّة من عرائض و مذكّرات باللّغة العربيّة تحت طائلة عدم القبول.
- يجب أن تقدّم الوثائق و المستندات باللّغة العربيّة أو مصحوبة بترجمة رسميّة إلى هذه اللّغة، تحت طائلة عدم القبول.
- تتمّ المناقشات باللّغة العربيّة.
- تصدر الأحكام القضائيّة باللّغة العربيّة، تحت طائلة البطلان المثار تلقائيًّا من القاضي.

ونخلص ممّا تقدّم إلى أنّ القيادات السّياسيّة الّتي حكمت الجزائر بعد الاستقلال، حملت وعيًا فيما يخصّ الشّأن اللّغويّ، عكسته تلك القرارات الكثيرة الّتي تهدف إلى تعريب ما فُرِنس إبان الاستعمار الفرنسيّ، غير أنّه يؤخذ على هذه القيادات السّياسيّة اهتمامها بالعربيّة وإهمالها للأمازيغيّة، ما سبّب في اضطرابات ومظاهرات بين المتكلّمين بها، فالتّعريب المنشود، هو ذاك التّعريب الّذي يُوجّه إلى اللّغات الأجنبيّة الدّخيلة واللّهجات المحلّيّة الّتي تنازع الفصحى مكانتها، أمّا التّعريب الّذي يطمس هويّة الأقلّيّات السّكّانيّة الّتي تشترك مع الأغلبيّة في الدّين والتّاريخ والأرض كالأمازيغ في شمال أفريقيا أو الأكراد في شمال الجزيرة العربيّة أو غيرهم، فهو تعريب ينتهك حقوق الأقلّيّات، ويؤذن باضطرابات ونزاعات. ومع هذا لا يمكن أن نتجاهل أن القضيّة الأمازيغيّة استُغلّت من أطراف خارجيّة حاقدة لتضخيمها وخلق فتنة داخليّة، كما أشرنا في الإطار التّحليليّ.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وممّا يظهر أنّ القرارات والتّشريعات إضافة إلى تبنّيها للتّعريب، فإنها كانت تدافع عن العربيّة في وجه الفرنسيّة، كما أنّها تدفع غير المتمكّنين من العربيّة إلى تعلّمها واكتسابها، ولذا فهذه القرارات من وجهة نظر التّخطيط اللّغوي، قرارات تصبّ في تخطيط الوضع (Status Planning)، وتخطيط الاكتساب اللّغة (Acquisition Planning)، فالقرارات الّتي تلزم نشر العربيّة على اللّافتات والإشارات، وفي أروقة الإدارات وتحرير الوثائق، هي قرارات تهدف إلى الرّفع من مكانة اللّغة وتعزيز وضعها بين مستعمليها، بينما القرارات الّتي تهدف إلى تعلّم اللّغة وتعزيزها بين الموظّفين، هي قرارات ترتبط باكتساب اللّغة أو بإعادة اكتسابها في الحالة الجزائريّة.

وأمّا على صعيد التّنفيذ، وهو الشّق الثّالث بعد التّخطيط والقرار السّياسيّ، فقد بدأت الجزائر حراكًا غير يسير -تنفيذًا للقرارات السّياسيّة اللّغويّة الّتي صدرت تباعًا- لإدخال العربيّة إلى تعليمها بعيد الاستقلال (١٩٦٣- ١٩٦٤)، وكانت أولى هذه المحاولات هو إدراج العربيّة لـ(٧) ساعات أسبوعيًّا في أوّل عام دراسيّ بعد الاستقلال، ثمّ تطوّر الأمر فعُرّبت السّنة الأولى الابتدائيّة تعريبًا كاملًا، كما أصبحت حصص التّدريس بالعربيّة تصل إلى (١٥) ساعة وحتّى (٢٠) ساعة في الأسبوع، وتقرّر في سنتي (١٩٦٤- ١٩٦٥) إلحاق المدارس التّابعة لجمعيّة العلماء المسلمين الجزائريّين بالتّعليم العموميّ توحيدًا للتّعليم الابتدائيّ تدريجيًّا، وأصبحت الفرنسيّة إثر ذلك لغة أجنبيّة، كما تقرّر في سنة (١٩٦٧) تعريب السّنة الثّانية الابتدائيّة تعريبًا كاملًا (زرهوني، ١٩٩٤في: بوزياني، ٢٠١٢: ١٣).

٤.١.١ التّذبذب في التّعريب:

غير أنّ هذه القرارات لم تطبّق كما يراد لها، إذ تبنّت السّلطات في الجزائر خطابين مختلفين في موضوع التّعريب، فالخطاب الأوّل الرّسميّ، ينادي بالتّعريب على امتداد الحكومات المتعاقبة منذ الاستقلال، وهو ما أُكّد عليه في الدّستور، فهو خطاب يدعو إلى استعادة العربيّة وتمكينها من جميع المرافق، والخطاب الثّاني غير الرّسمي، خطاب سمح

للفرنسيّة بالبقاء لغة للعلم، وللإدارة، والأوراق الرّسميّة الّتي تصدر عن المؤسّسات الجزائريّة. هذا التّذبذب فتح الباب لخطاب ثالث، بدأ يبحث عن هويّة أخرى للجزائر ممثّلة في الهويّة الأمازيغيّة ونبذ العربيّة ومحاربتها، وهو ما أتاح للفرنسيّة البقاء، وللّهجات بأن تنال الاهتمام على حساب العربيّة الفصحى (عزاز، ٢٠١٨)،كما أسهم هذا التّذبذب في حصول انقسام في تطبيق التّعريب على مستوى الإدارات، فما تَعَلَّقَ بالوظائف الثّقافيّة والأيديولوجيّة، مثل: الشّريعة الإسلاميّة والإعلام والعدالة والتّعليم، استُعملت اللّغة العربيّة أداةً لها، في حين أنّ قطاعات الدّولة الأخرى، مثل: الاقتصاد والصّناعة وغيرها، استمرّ تداولها بالفرنسيّة (فيلالي، 1996.: 140 Tlemcani 192 in).

وقد أفرز هذا الانقسام مع مرور الوقت فئتين من المواطنين؛ فئة أولى لها أولويّة في التّوظيف وتولّي المناصب في أجهزة الدّولة، وهي الفئة الّتي تعلّمت بالفرنسيّة، وفئة ثانية عدّت مواطنًا من الدّرجة الثّانية أو الثّالثة، قلّت حظوظها في التّوظيف والحصول على رواتب مجزية (فيلالي، د. ت.: ١٤١). ويعلّق الكاتب الإنجليزيّ هـ. روبرتس (H. Roberts)، على هذه النّتائج بقوله: بحلول منتصف السّبعينيّات، أصبح هناك كثير من الشّباب الجزائريّ المتعلّم بالعربيّة، غير أنّ فرص العمل بالنّسبة إليهم قليلة، فلم تكن المؤسّسات الحكوميّة تبحث إلّا عن المتقنين للفرنسيّة، وهذا ما أدّى إلى الإحباط بين الشّباب الجزائريّ (Roberts, 1988: 566- 567).

ونخلص في آخر هذا النّقاش إلى أنّه على مستوى التّخطيط والسّياسة اللّغويّة، فقد كان هناك تخطيط لما يراد أن تكون عليه الجزائر لغويًّا وثقافيًّا في المستقبل، وترجم جزئيًّا إلى قرارات سياسيّة لغويّة واضحة، تتلخّص في تعريب الحياة اليوميّة في الجزائر وتعريب الإدارات والتّعليم والإعلام وغير ذلك، إلّا أنّه على مستوى التّنفيذ، لم يحقّق مشروع التّعريب ما كانت تطمح إليه الجزائر إبان استقلالها، بسبب نخب فرنكفونيّة، سعت بكل السّبل للإبقاء على اللّغة الفرنسيّة، وعرقلة حملات التّعريب المتعدّدة طيلة نصف قرن

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

من الزّمان أو يزيد، وعليه؛ ساد خطاب مزودج في الجزائر، خطاب رسميّ دستوريّ، يقرّ بترسيم وتعميم اللّغة العربيّة، وخطاب فعليّ يهمّش العربيّة، ويدعم الفرنسيّة حتّى أضحت لغة رسميّة مع أنّه لا قانون ينصّ على ذلك (عزاز، ٢٠١٨).

٤. ٢. التّرجمة وتوحيد المصطلحات:

استضافت الجزائر عددًا من المؤتمرات والنّدوات المهتمّة بإصلاح الوضع اللّغويّ، مثل: مؤتمر التّعريب الثّاني سنة (١٩٧٣)، الهادف إلى توحيد المصطلح العلميّ، وملتقى الجزائر الدّوليّ الأوّل حول التّرجمة الأدبيّة (٢٠٠٨) تحت عنوان التّرجمة والتّعايش، والملتقى الدّوليّ الموسوم بالتّرجمة والمجالات ذات الصّلة سنة (٢٠١٤) (موقع المعهد العالي العربيّ للتّرجمة، ٢٠١٩)، واقتصر التّخطيط اللّغويّ في هذا الحيّز على إنشاء عدد من المؤسّسات المعنيّة بالتّرجمة كالمعهد العالي العربيّ للتّرجمة وغيره، وتركّز الأداء على إعداد المترجمين وتدريبهم أكثر من تركيزهم على ترجمة الكتب والمؤلّفات بحسب ما وقف عليه الباحث.

٤. ٣. المؤسّسات اللّغويّة:

يحتاج التّخطيط اللّغويّ إلى مؤسّسات تتابع القرارات وتنفّذ الخطط المقترحة، وقد شهدت الجزائر ظهور عدد من المؤسّسات اللّغويّة، تدعم استعمال العربيّة وتترجم لها، منها:

٤. ٣. ١. المجلس الأعلى للّغة الوطنيّة:

أنشئ المجلس الأعلى للّغة تحت إشراف عبد الحميد مهري رئيس حزب جبهة التّحرير الوطنيّ سنة (١٩٨١)، وقد اقتضت مهمّته دعم استعمال العربيّة، ومراقبة تنفيذ القوانين والتّشريعات الصّادرة فيها (عزّاز، ٢٠١٨).

٤. ٣. ٢. المجمع الجزائريّ للّغة العربيّة:

أنشئ سنة (١٩٨٦)، بموجب قانون رقم (٨٦– ١٠)، وترعاه رئاسة الجمهوريّة بشكل شخصيّ، ومن أهدافه خدمة العربيّة، وإحياء مصطلحاتها، وتشجيع التّأليف بها، ونشر الدّراسات المتعلّقة بالعربيّة وآدابها، وإصدار مجلّة دوريّة تُعنى بالعربيّة، وكان من نتائج مجهوداته إطلاق مشروع الذّخيرة العربيّة سنة (٢٠٠٨) تحت إشراف عبد الرّحمن الحاج صالح (بو عبد الله، د. ت.: ١٠، ١١)، والّتي يراد لها أن تكون موسوعة حاسوبيّة ضخمة على الشّابكة، لكلّ ما جاء في العربيّة من ألفاظ ومعانٍ منذ أقدم لفظ إلى العصر الحديث، إضافة إلى ربط معاني الكلمات العربيّة بالفرنسيّة والإنجليزيّة، وهي بهذا التّوجّه تشابه ما يطلق عليه اليوم بالمعجم التّاريخيّ إذا ما استثنينا إضافة الألفاظ الفرنسيّة والإنجليزيّة، غير أنّ هذا المشروع –على الرّغم من مرور عقد من الزّمان على ظهور فكرته– لم يتمكّن القائمون عليه من إنجازه بعد.

٤. ٣. ٣. المجلس الأعلى للّغة العربيّة:

أنشئ المجلس سنة (١٩٩٨) بهدف الحفاظ على اللّغة العربيّة وترقيتها، وقد نظّم المجلس العديد من النّدوات وجلسات العمل والتّشاور مع مختلف قطاعات الدّولة، كما أصدر عددًا من المعاجم المتخصّصة، منها: معجم المصطلحات الإداريّة، وقاموس عربيّ إنجليزيّ فرنسيّ، وغيرهما (بو عبد الله، د. ت.: ٦– ٨).

٤. ٣. ٤. المعهد العالي العربيّ للتّرجمة:

افتُتح المعهد العالي العربيّ للتّرجمة سنة (٢٠٠٣)، وهو يتبع الأمانة العامّة لجامعة الدّول العربيّة، وقد ظلّ الإنتاج العلميّ في هذا المعهد متواضعًا، بحسب ما وقف عليه الباحث عند اطّلاعه على موقع المعهد، فمن خلال تصفّح الموقع، تبيّن أنّ المعهد لم يترجم إلّا عشرين كتابًا من كتب النّاشئة، لم تخرج للنّور بعد –بحسب تعبيرهم–، كما ترجم عدّة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

كتب أخرى مختلفة، إضافة إلى إصداره عددًا واحدًا من مجلّته «معبر»، حتّى لحظة كتابة هذه السّطور (موقع المعهد العالي العربيّ للتّرجمة، ٢٠١٩).

٤. ٣. ٥. المجلس الأعلى للّغة الأمازيغيّة:

وهو تطبيق لما جاء في تعديلات (٢٠٠٢) لدستور (١٩٩٦)، ويعدّ المجلسُ الأعلى للّغة الأمازيغيّة، مؤسّسة أكاديميّة تُعنى بالتّرويج للّغة الأمازيغيّة، والبحث في قواعدها، وتأهيل الكفاءات الوطنيّة القادرة على تعليم اللّغة الأمازيغيّة ونشرها، وحلّ الإشكالات المتعلّقة بها، كمشكلة توحيد الحرف المكتوب بها، فالبعض يعلّم الأمازيغيّة بحروف عربيّة، وفي مناطق أخرى تُستخدم الحروف اللّاتينيّة، كما تستخدم في مناطق ثالثة حروف تيفيناغ (موقع توالت الأمازيغيّ، ٢٠١٩).

٥. التّحدّيات والصّعوبات:

عاشت الجزائر سجالًا حادًّا بين أنصار التّعريب والعودة للّغة العربيّة، وبين أنصار الفرنسيّة المحافظين على الإرث الفرنسيّ، بين من يريد العربيّة لغة للتّعليم والإعلام والإدارة والحياة اليوميّة، وبين تيّار -يوصف بالفرنكفونيّ- يعيق تعريب الجزائر، ويرى أنّ الفرنسيّة هي الأقدر والأفضل (Benrabah, 2007: 227)، ولا زال هذا الصّراع مستمرًّا حتّى يومنا هذا، خاصّة على مستوى النّخب، بسبب اختلاف التّعليم والتّكوين المستمرّ في اللّغة والمنهج بين هذين الطّرفين المتصارعين، وهو ما يفهم من كلام أحد النوّاب الجزائريّين في المجلس الوطنيّ في الجزائر بقوله: «بتعليمي الفرنسيّ لا أستطيع أن أتخلّى بسهولة عن طريقتي الدّيكارتيّة في الاستنتاج، الأمر الّذي يجعلني أختلف عن المتعلّمين بالعربيّة »)فيلالي، 1996: 446 Quandt 1969 in).

يرى أنصار العربيّة أنّ الجزائر عربيّة الهويّة، وقد قبل سكّانها الأصليّون العربيّة مع دخولهم في الإسلام، فتشرّبوها وأصبحت جزءًا من إرثهم وتاريخهم، وما فصلهم عنها هو الاستعمار الّذي ظلّ لـ(١٣٠) سنة، وأن لا صحّة للمزاعم الّتي تقول: إنّ العربيّة

متخلّفة، وغير قادرة على التّعبير عن المجالات العلميّة؛ لأنّ تطوّر اللّغة مرتبط بتطوّر أهلها ومجتمعها، لذا وجب تطوير المجتمع وثقافته، وتهيئة البيئة الحاضنة للّغة، وعدم الحكم عليها بالقصور والضعف، قصد إقصائها واجتثاثها، إضافةً إلى أنّ استعمال الفرنسيّة وحدها، هو الخطر الحقيقيّ على الجزائر وعلى الثّقافة العربيّة الإسلاميّة في الجزائر، فاللّغة لا تقتصر على الحديث والتّواصل فقط، بل هي تراث وتاريخ وهويّة (فيلالي، ١٩٩٦: ٤٤٧). ويردّ أنصار الفرنسيّة على هذا الرّأي بقولهم: إنّ اللّغة الفرنسيّة متطوّرة ومرنة، وقادرة على تحديث المجتمع الجزائريّ، وربطه بنظيره المتقدّم في الغرب، وهو ما تَقْصُر عنه العربيّة ولا تبلغه بحسب رأيهم[٩]، وأنّ نقص الأساتذة المتعلّمين بالعربيّة، والقادرين على تدريس العلوم المختلفة باللّغة العربيّة كبير، ولذا فالحلّ في أساتذة الفرنسيّة فهم أكثر عددًا واقتدارًا على التّدريس بالفرنسيّة (فيلالي، ١٩٩٦: ٤٤٧).

وعلى المستوى الرّسميّ لا تزال الجهود المبذولة مستمرّة، ففي الابتدائيّة يستمرّ تدريس كلّ الموادّ باللّغة العربيّة، إلى جانب الفرنسيّة كلغة ثانية، وكذلك الحال في المرحلة الثّانويّة، حيث تدرّس كلّ الموادّ باللّغة العربيّة مع إضافة مادّتين أجنبيّتين هما الفرنسيّة والإنجليزيّة (محمد بن رابح، ٢٠١٥، ٣٠٧)، وعلى صعيد الإعلام، فقد عُرّب الإعلام في الجزائر بشكل جزئيّ (الأخبار، بعض البرامج الحواريّة، ...إلخ)، كما عُرّبت جميع الاستمارات والوثائق الإداريّة دون استثناء (لعبيدي بو عبد الله، د.ت.، ١١).

ويخلص الباحث بعد ما تقدّم إلى أنّ التّخطيط للّغة لم ينجح كما يراد له، فبعد مضيّ ما يقرب من (٦٠) سنة على الاستقلال، نجد أنّ عدد المتحدّثين باللّغة العربيّة في سنة (٢٠١٧) يصل إلى (٧٢,٢٤٪) بينما يبلغ عدد المتحدّثين الجزائريّين بالفرنسيّة (٣٢,٣٧٪)؛ أي نصف عدد النّاطقين بالعربيّة تقريبًا! ونجد أنّ اللّغة العربيّة الفصيحة اليوم محصورة في الطّبقة المتعلّمة بالعربيّة دونما سواها، ممّن درست وتخصّصت في العربيّة

٩- لا بأس أن نذكر هنا أنّه من خلال إلقاء نظرة سريعة على قائمة أفضل (١٠٠) جامعة في العالم سنويًّا، فسنجد أنّ عددًا منها جامعات تعلّم بالألمانيّة واليابانيّة والصينيّة والفرنسيّة، وهو ما يخبرنا صراحة أنّ اللّغة ليست عائقًا لتحصيل العلم والإبداع فيه، بل ما يوضع أمامها من علل هو العائق. ويستغرب الباحث من الفئة الّتي لا زالت تحمل مثل هذه التّصوّرات عن لغتها، وتصرّ على أنّ لغة العلم في هذا العصر مقتصرة على الإنجليزيّة فقط.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

والعلوم الإنسانيّة، أمّا بقيّة المعارف والعلوم التطبيقيّة من اقتصاد وعلوم فهو من نصيب الفرنسيّة (مبارك التّريكي، ٢٠١٢: ٢٣، ٢٤) بينما تسيطر الأمازيغيّة والدّارجة على لغة التّعامل والتّواصل اليوميّ بين المواطنين.

٦. الخاتمة:

استعرض الباحث التّخطيط اللّغويّ في الجزائر ووضع اللّغة في الدّستور، وحملة التّعريب ونتائجها، والمؤسّسات اللّغويّة والتّحدّيات الّتي تواجهه اللّغة في الجزائر، وخلص إلى أنّ الجزائر اختارت بُعيد استقلالها سياسة الاستيعاب اللّغويّ، فسعت في مجال التّعريب واستبدال العربيّة بالفرنسيّة، ثمّ انتقلت مطلع الألفيّة إلى اعتماد سياسة التّعدّد اللّغويّ، وممّا خلصت إليه الدّارسة أيضًا أنّ السّلطات الحاكمة في الجزائر تعاملت بازدواجيّة مع الوضع اللّغويّ، فكان هناك خطاب رسميّ ينادي بالتّعريب على امتداد الحكومات المتعاقبة منذ الاستقلال، وخطاب غير رسميّ سمح للفرنسيّة بأن تكون لغة للعلم والإدارة والأوراق الرّسميّة الّتي تصدر عن المؤسّسات الجزائريّة، ممّا أتاح للفرنسيّة البقاء، وللّهجات بأن تنال الاهتمام على حساب اللّغة العربيّة.

ونخلص -من خلال هذه الدّراسة- إلى عدّة نتائج، منها:

١. برز بوضوح أنّ أكثر مجالات التّخطيط اللّغوي الّتي صدرت في حقّها قوانين لغويّة، هي مجال التّعريب، وهو بلا شكّ مطلب هامّ، إذا أراد أهل العربيّة -يومًا- أن تكون لهم الرّيادة في العصر الحديث، أسوة بأهل الإنجليزيّة والألمانيّة واليابانيّة وغيرها.

٢. إنّ تجاهل المكوّنات العرقيّة المختلفة عند التّخطيط اللّغويّ في الجزائر، والاكتفاء بالبعد العربيّ، هو تجاهل صريح لحقيقة الجغرافيا والتّاريخ، وهو ما يؤدّي إلى

تشدّد مطالب الهُويّة لدى الطّرف الآخر، وانجرافه نحو إقصاء كلّ ما هو عربيّ لغةً وثقافةً وهويّة، أو الذّهاب إلى ما هو أبعد من ذلك.

٣. نلحظ أنّ السّياسة اللّغويّة في الجزائر انتقلت من سياسة تستهدف الإبقاء على العربيّة دون ما سواها، وهو ما يعرف بسياسة الاستيعاب اللّغويّ إلى سياسة تقرّ برسميّة اللّغة الأمازيغيّة وإعطائها نفس الرّتبة والصّفة القانونيّة، وهو ما يطلق عليه سياسة التّعدّد اللّغويّ.

٤. حدث تغيّر جليّ في الجزائر وتعاملها مع اللّغة الفرنسيّة، ففي دستور (١٩٦٣) شُرعن وضع الفرنسيّة، وسُمح لها أن تتواجد إلى جانب العربيّة، بينما في دستور (١٩٧٦) حذف الاستثناء الّذي يسمح للفرنسيّة بالتّداول والاستعمال.

٥. يمكن حصر الأسباب الّتي أعاقت تنفيذ التّخطيط اللّغويّ في الجزائر فيما يأتي:

- طبيعة الاستعمار الفرنسيّ وسياسته القمعيّة تجاه الجزائريّين لغة وثقافة.
- تحكّم النّخب الفرنسيّة في مقاليد الحكم ومؤسّسات الدّولة، وتغلغل الفرنسيّة بعمق في الحياة الاجتماعيّة والسّياسيّة في كثير من مدن الجزائر وقراها.
- الصّراع والسّجال بين اللّغة العربيّة، واللّهجة المحلّيّة العربيّة، والأمازيغيّة في الحياة اليوميّة.
- تراخي الحكومات المتعاقبة في تنفيذ القرارات السّياسيّة، وضعفها.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المصادر والمراجع:

أ. اللّغة العربيّة:

- ابن رابح، محمد (٢٠١٥). «التّخطيط اللّغويّ في الجزائر». ورقة بحثيّة قدّمت في مؤتمر التّخطيط والسّياسة اللّغوية - تجارب من الدّول العربيّة. الرّياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّوليّ لخدمة اللّغة العربيّة.
- بوزياني، خالد (٢٠١٢). من أجل تخطيط لغوي أفضل لتعليمية اللّغة العربيّة في الوطن العربي. ورقة بحثيّة قدمت بالمؤتمر الدولي للغة العربيّة: العربيّة لغة عالمية. المجلس الدوليّ للّغة العربيّة. بيروت.
- تريكي، مبارك (٢٠١٢). «السياسة اللّغويّة في الجزائر والتّنمية البشريّة». مجلّة الممارسات اللّغويّة. ١٧.
- الجنديّ، أنور. (١٩٨٣). العالم الإسلامي والاستعمار السياسي والاجتماعي والثقافي. بيروت: دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة.
- الحجمري، عبد الفتاح (٢٠١٦). جدوى التّخطيط اللّغويّ اليوم. مجلّة التّعريب. ٢٦ (٥٠).
- دربال، بلال (٢٠١١). السياسة اللّغويّة لجمعيّة العلماء المسلمين الجزائريين. رسالة ماجستير. الجزائر: جامعة الحاج لخضر.
- دربال، بلال (٢٠١٤). وظائف اللّغة إبان فترة الاستعمار الفرنسيّ للجزائر -دراسة لسانيّة اجتماعيّة. بسكرة: جامعة محمد خيضر.
- دستور سورية (١٩٢٠).
- دستور سورية سنة (١٩٥٠).

- دستور سورية سنة (١٩٧٣).
- زكريّا، ميشال (١٩٩٣). قضايا ألسنيّة تطبيقيّة: دراسات لغويّة اجتماعيّة نفسيّة مع مقارنة تراثيّة. بيروت: دار العلم للملايين.
- علوي، حافظ إسماعيل والعناتي، وليد أحمد (٢٠٠٩). أسئلة اللّغة أسئلة اللسانيّات – حصيلة نصف قرن من اللّسانيّات في الثّقافة العربيّة. بيروت: الدّار العربيّة للعلوم ناشرون.
- فاسولد، رالف (٢٠٠٠). علم اللّغة الاجتماعيّ للمجتمع. (تر: إبراهيم بن صالح الفلاي). الرّياض: جامعة الملك سعود.
- فيلالي، صالح (١٩٩٦). إشكاليّة الثّقافة في الجزائر: المبادئ الأساسيّة والأيديولوجيا الممارسة. مجلّة الفكر العربي. ٨٤ (١٧).
- القاسميّ، عليّ (٢٠١٥). السّياسة اللُّغويّة وتنمية اللُّغة العربيّة (تنمية الكتابة العربيّة نموذجًا). مجلّة التّعريب. ٢٥ (٤٨).
- كالفي، لويس جان (٢٠٠٨). حرب اللُّغات والسّياسات اللُّغويّة. (تر: حسن حمزة). بيروت: المنظّمة العربيّة للتّرجمة.
- كوبر، روبرت (٢٠٠٦). التّخطيط اللُّغويّ والتّغيّر الاجتماعيّ. (تر: خليفة أبو بكر الأسود). طرابلس: مجلس الثّقافة العام.
- كينيج، ماتياس (١٩٩٩). «التّنوّع الثقافيّ والسياسة اللّغوية». (تر: حمدي أحمد النّحاس). المجلّة الدّولية للعلوم الاجتماعيّة. ١٦١.
- لعبيدي، بو عبد الله (د. ت.). جهود مجمع اللّغة العربيّة والمجلس الأعلى للّغة العربيّة بالجزائر في خدمة اللّغة العربيّة وترقيتها. الجزائر: جامعة سعد دحلب.
- لوصيف، سفيان (٢٠١٢). اللّغة العربيّة في الدّساتير والمواثيق الرّسميّة في الجزائر – قراءة

في الإيديولوجية والممارسة. ندوة اللّغة العربيّة في الأنظمة والدّساتير.

- مادون، محمد (١٩٩٢). عروبة البربر: الحقيقة المغمورة. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.
- المرّاكشيّ، ابن عذاري (١٩٨٣). البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب. تح: ج. س. كولان، إِ. ليفي بروفنسال. بيروت: دار الثقافة.
- المسدّي، عبد السلام (٢٠١١). العرب والانتحار اللّغويّ. بيروت: دار الكتاب الجديد.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون (٢٠٠٤). المعجم الوسيط. تح: مجمع اللُّغة العربيّة. القاهرة: دار الدّعوة.
- معيوش، إبراهيم (٢٠١٧). خطوط عريضة لجهود التعريب بالجزائر في ظل الاستعمار الفرنسي: جمعية العلماء المسلمين الجزائريين أنموذجا ١٩٣١- ١٩٥٦م. مجلّة الحكمة للدّراسات التّاريخيّة. ١٠.

ب. باللّغة الإنجليزيّة:

- Benrabah, Mohamed (2007). Language-In-Education Planning in Algeria: Historical Development and Current Issues. Language Policy, 6.
- Crystal, David (2008). A dictionary of linguistic and phonetics. Malden: Blackwell.
- Djabri, Ahmed (1981). «Language in Algeria: The Continuing Problem». University of Wales. Unpublished M. Ed thesis.
- Ferguson, Charles and Das Gupta, Iyotirindra (1977). Problems of the Language planning: Language Planning Processes. Paris:

Mouton Publishers.

- Kaplan, R. B. and Baldauf, R. B. (1997). Language Planning: From Practice to Theor. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lo Bianco J. (2004). “Language planning as applied linguistics”, In Handbook of Applied, eds. A. Davies & C. Elder. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Orwell, George (1946). «Politics and the English Language». Journal Horizon, 13, (76).
- Roberts, H. (1988). Radical Islamism and the Dilemma of Algerian Nationalism: The Embattled Arians of Algiers. Third World Quarterly, 10 (2).
- Romaine, Suzanne (2002). “The Impact of Language Policy on Endangered Languages”, International Journal on Multicultural Societies, 4, (2).
- Tollefson, J., (2011). “Language planning and language policy”. In the Cambridge Handbook of Sociolinguistics, ed. R. Mesthrie. Cambridge: Cambridge university press.

ج. المواقع الإلكترونيّة:

قانون (١٩٩٤) بشأن استخدام اللّغة الفرنسيّة، تمّ الاسترجاع في ١ أغسطس، من الرّابط الآتي: http://bit.ly/2TulGFM

موقع المجلس الدّستوريّ في الجزائر، دستور (١٩٦٣)، تمّ الاسترجاع في ١ أغسطس، من الرّابط الآتي: http://bit.ly/2YxVHhR

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

موقع المجلس الدّستوريّ في الجزائر، دستور (١٩٧٦)، تمّ الاسترجاع في ١ أغسطس، من الرّابط الآتي: http://bit.ly/2YxVHhR

موقع المجلس الدّستوريّ في الجزائر، دستور (١٩٨٩)، تمّ الاسترجاع في ١ أغسطس، من الرّابط الآتي: http://bit.ly/2YxVHhR

موقع المجلس الدّستوريّ في الجزائر، دستور (١٩٩٦)، تمّ الاسترجاع في ١ أغسطس، من الرّابط الآتي: http://bit.ly/2YxVHhR

عزاز، حسنيّة (٢٠١٨). اللّغة العربيّة في الجزائر بين التّعريب والفرنسة. مجلّة عود النّد، ٨، تمّ الاسترجاع في ١ أغسطس من الرّابط الآتي: http://bit.ly/2RvrKNk

مكتب تنسيق التّعريب، تمّ الاسترجاع في ٢٢ مارس ٢٠١٩ من الرّابط:
http://bit.ly/2ZalLof

موقع إثنولوج: لغات العالم، تمّ الاسترجاع في ١٤ يونيو ٢٠٢٠ من الرّابط:
https://bit.ly/3hnoX5t

البنك الدّوليّ، تمّ الاسترجاع في ١ أغسطس، من الرّابط الآتي:

http://bit.ly/2KvFu8V

موقع توالت الأمازيغيّ، تمّ الاسترجاع في ١ أغسطس، من الرّابط الآتي:
http://bit.ly/2MgLgxq

موقع المعهد العالي العربيّ للتّرجمة، تمّ الاسترجاع في ١ أغسطس من الرّابط الآتي: http://bit.ly/2yWHalj

Bakmand, Bente (2000). “National language planning, why (not)?”, Journal of Intercultural Communication, 3, Available from: http://bit.ly/2zdajbV

قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض

د. فيصل بن محمد القريني[١]   د. خالد بن ناصر العاصم[٢]

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المستوى القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. كما تهدف إلى معرفة العوامل الديمغرافية المؤثرة على المستوى القرائي لديهم. وتحقيقًا لأهداف الدراسة، تم تطوير مقياس يشمل الأسئلة الصريحةTI- text explicit، والأسئلة الضمنية TI-text implicit، والأسئلة الضمنية غير المباشرة SI- script-implicit. واشتملت عينة الدراسة على ٣١ طالبًا لديهم فقدان سمعي يتراوح بين البسيط والشديد في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض ومحافظة الخرج.

وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم انخفاض في المستوى القرائي أقل من مستوى الفهم القرائي المتوقع للطلاب في الصف الثالث الابتدائي. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إجابات الطلاب على أنواع الأسئلة الثلاثة (TE,TI, SI).

وخلصت الدراسة إلى أهمية التخطيط اللغوي للطلاب الصم وضعاف السمع وفقًا لخصائصهم اللغوية من بداية التحاقهم في المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية وذلك من خلال حل المشكلات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: الصم وضعاف السمع، الفهم القرائي، الصعوبات القرائية، المعرفة السابقة، التخطيط اللغوي.

---

١ - أستاذ التربية الخاصة المساعد، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، f.alqraini@psau.edu.sa
٢ - أستاذ التربية الخاصة المساعد، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، k.alasim@psau.edu.sa

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مقدمة

تُعدّ القراءة البوّابة الرئيسة لتلقِّي العلوم المختلفة والمتنوّعة داخل المدرسة وخارجها (Paul, 2009). كما تُعد إلى وقت قريب الوسيلة الوحيدة لانتقال المعرفة قبل دخول التقنية بأشكالها المختلفة. وتشير معظم المراجع إلى أنَّ القراءة سبب في فتح آفاق أوسع وأشمل للفرد تسهم في تطوير ذاته وزيادة مهاراته (Alqraini, 2019). ومن هذا المنطلق تضع كثير من الدول المتقدمة تعليم القراءة من ضمن أولوياتها الأساسية في التعليم لكافة فئات وشرائح المجتمع. إضافة إلى أنَّ القراءة وسيلة مهمة للمتعة والفائدة حيث تمنح الفرد الفرصة لاكتساب المعرفة والاطلاع بشكل دائم وذاتي دون مساعدة أحد. ويشير كلّ من لوكنر وهاندلي (Luckner & Handley, 2008) إلى أنَّ الأفراد الذين يواجهون صعوبات قرائية هم أكثر عرضة للفشل الأكاديمي والوظيفي وإلى تدني مستوى تقدير الذات لديهم؛ مما يقود إلى انسحاب دراسي، فتعلم القراءة ضرورة مُلِحّة للنجاح الأكاديمي والوظيفي لأي فرد. وعندما يوجد خلل في تعلم القراءة؛ فإنه يقود إلى إعاقة قرائية وفشل دراسي.

وكان مفهوم القراءة في السابق لا يتعدى معرفة الحروف والكلمات ونطقها، وفي الواقع تعتبر القراءة عملية معقدة حيث تتضمن عدة مكونات قابلة للنقاش والجدل بسبب عدم وجود فهم شامل لمهارات القراءة الإدراكية والمتغيرات التي تؤثر على تعلم القراءة وتحسينها (Konza, 2011). وقد أدى هذا إلى صعوبة في تعريف مفهوم القراءة، وشجع الباحثين أيضًا على تطوير نماذج القراءة (Reading Models) القائمة على المكونات المعرفية والاجتماعية واللغوية لمحاولة وصف عملية القراءة المعقدة التي تبدأ قبل سن المدرسة، وتهدف هذه النماذج إلى تشكيل إطار مفاهيمي يشرح الإجراءات التي تساعد الأفراد على معالجة الرموز اللغوية لبناء معانٍ مفهومة من النصوص المقروءة

(Snowling & Hulme, 2005; Trezek, Wang, & Paul, 2010). ويفسر كل نموذج عملية القراءة بطريقة مختلفة على أساس عدة جوانب متعلقة بنظريات اللغة. على سبيل المثال: وصف بول (Paul 2009) عملية القراءة، من حيث التفاعل بين أربعة مجالات مهمة تشمل: النص، القارئ، المهام، والسياق. وتُعد هذه المجالات الأربعة أساسًا لجميع نماذج القراءة الأخرى، مع تركيز الباحثين الآخرين أحيانًا على مجال واحد أو مجالين لوصف عملية القراءة تحديدًا، وأشار بول (Paul 2009) إلى العديد من العوامل المرتبطة بمجال «النص (text)» والتي قد تؤثر بشكل مباشر على عملية القراءة، مثل: العلاقة بين الأصوات والحروف، والمفردات، ومعرفة الحروف، وضبط التهجئة، والإملاء، ومعنى الكلمة، وبناء الجملة، ومحتوى النص. كما أنَّ هذه العوامل متعلقة بعوامل أخرى مرتبطة بمجال القارئ (reader)، مثل: ما وراء المعرفة، مهارات استخدام ما وراء المعرفة، الوعي الصوتي، والقدرة على الاستنتاج. كل هذه العوامل يمكن تصنيفها كمكونات معرفية ولغوية. وهناك عوامل أخرى مرتبطة بمجال المهام (tasks) تؤثر على عملية القراءة، مثل: الهدف من القراءة، ووقت القراءة. كما أنَّ هناك عوامل أخرى مثل البيئة المنزلية والصفية يمكن اعتبارها ضمن مجال السياق (context) أو العنصر الاجتماعي.

وساهمت جميع نماذج القراءة السابقة (Reading Models) في تحسين فهم علمية القراءة من خلال معرفة دور معظم العوامل المعرفية والاجتماعية واللغوية. كما شجعت على إجراء العديد من الدراسات لقياس الفهم القرائي لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية ومعرفة أهم العوامل التي تؤثر على الفهم القرائي. وبالنظر إلى الدراسات التي أجريت مع الطلاب الصم وضعاف السمع، تشير معظم النتائج إلى تأخر المستوى القرائي لدى هؤلاء الطلاب بشكل ملحوظ (Paul, Wang, & Williams, 2013). تحديدًا،

أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأفراد الصُمّ وضعاف السمع، المتخرجين من المرحلة الثانوية لا يتجاوز مستوى الفهم القرائي لديهم الصف الرابع الابتدائي مقارنة بالطلاب السامعين، وفي بعض الحالات لا يتجاوز الصف الثاني الابتدائي (المنيعي و الريس، 2014؛ Paul, Wang, & Williams, 2013; Luckner & Handley, 2008). وأثارت هذه النتائج عدة تساؤلات حول أسباب التأخر القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع (Paul et al., 2013; Trezek et al., 2010). ويصنف الأفراد ذوو الفقدان السمعي إلى ضعاف سمع عندما يكون فقدان السمع لديهم بين البسيط إلى المتوسط (21 – 70 ديسيبل) بينما الصم الذين يكون فقدان السمع لديهم حادًّا (٧٠ ديسيبل أو أعلى) (Paul, 2009).

ومن المهم جدًّا بحث ومناقشة الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع من أجل تحديد ما إذا كانت هناك صعوبات قرائية يعاني منها هؤلاء الطلاب نتيجة أسباب لا يمكن ملاحظتها أثناء تطور القراءة لدى الطلاب السامعين. ومن وجه آخر هناك جدل دائر حول ما إذا كان تطور القراءة لدى الأطفال الصم مشابهًا للتطور القرائي لدى الأطفال السامعين (Allen, Clark, Giudice, & Mayberry, 2009; Allen, Letteri, Choi, & Dang, 2014; Trezek et al., 2010; Wang, Paul, Trezek, & Luckner, 2008). وفقًا لنظرية التشابه النوعي Qualitative Similarity Hypothesis (QHS)، (Paul, Wang, & Williams, 2013)، فإنَّ جميع الأطفال الصم وضعاف السمع يتعلمون القراءة بطريقة مشابهة نوعيًّا لأقرانهم السامعين، ولكن بشكل أبطأ (يميل إلى التأخر الكمي) (Paul et al., 2013; Paul & Lee, 2010). هذه النظرية تؤكد أن الأطفال الصم أثناء تعلم القراءة يمرون بنفس المراحل ويرتكبون نفس الأخطاء التي يرتكبها الأطفال السامعين أثناء تعلمهم القراءة، وتشير نظرية التشابه النوعي إلى

أنه بالرغم من أنَّ الأطفال الصم وضعاف السمع يتعلمون القراءة بشكل بطيء إلا أنهم سيتمكنون في نهاية المطاف من الوصول إلى نفس المستوى القرائي للأفراد السامعين الذين هم في عمرهم. وتشير هذه النظرية إلى أن اكتساب اللغة المكتوبة وتطويرها يرتبطان بمكونين أساسيين هما: التنظيم الهيكلي (Knowledge Structure) والفترة الحرجة (Critical Period) (Paul et al., 2013).

ويشير البناء الهيكلي أو ما يسمى أيضًا بـالهيكل المعرفي أو البنية المعرفية إلى فكرة أنَّ لكل تخصص إطار مفاهيمي منطقي ومحدد يتطلب من المتعلمين امتلاك بعض المهارات والمفاهيم من أجل فهم كل بنية ومحتوى لكل تخصص (Paul et al., 2013; Paul & Lee, 2010). وبعبارة أخرى يعني هذا أن الإطار المفاهيمي المنطقي الداخلي لأي مادة تعليمية أو محتوى علمي مثل: القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم، يضم عدة مستويات من الصعوبة تتطلب من المتعلمين اكتساب مهارات معينة للانتقال من مستوى إلى مستوى آخر وفهم محتوى كل مستوى (Paul et al., 2013). وتؤكد نظرية التشابه النوعي أن المهارات والمفاهيم المتعلقة بمحتوى اللغة يمكن اكتسابها من قبل جميع المتعلمين بطريقة متشابهة. ولتحديد أكثر، هناك بعض الأساسيات التي تسهل عملية اكتساب اللغة المكتوبة وهي تنطبق على جميع المتعلمين، بما في ذلك الأطفال الصم وضعاف السمع. وهناك جدل كبير حول إمكانية معرفة الهيكل المعرفي لبعض المواد التعليمية التي تحتوي على عمليات معرفية معقدة، مثل: القراءة والكتابة، من أجل اختيار طرق التدريس المناسبة (Wang, 2012). وفقًا لمجموعة من الباحثين، فإنَّه من المستحيل استخدام نموذج معرفي أو اجتماعي واحد فقط لشرح الإطار المفاهيمي للقراءة أو الكتابة (Phillips & Soltis, 2004). ويؤكد هؤلاء أنَّه لا يوجد نماذج كافية وقادرة على شرح الهيكل المعرفي أو البناء الهيكلي للقراءة (Wang, 2012). ويرى هؤلاء الباحثين بأن هناك مجموعة من المكونات، مثل: المهارات

الفردية للطلاب، وأساليب التدريس المستخدمة، والاستراتيجيات التعليمية التي ينبغي أن ترتبط بنماذج القراءة المعرفية والاجتماعية من أجل فهم أفضل للبناء الهيكلي للقراءة. وبطريقة مماثلة تؤكد نظرية التشابه النوعي أن هناك عددًا من المكونات الأساسية لفهم وتعلم القراءة واللغة تختلف باختلاف العوامل المرتبطة بسن الفرد وعوامل أخرى مرتبطة بالتفاعلات بين اللغة والجوانب الاجتماعية. وبالرغم من الجدل الكبير حول المكونات الأساسية لتطوير وتعلم القراءة، يتفق مجموعة كبيرة من الباحثين على أن الكفاءة في خمسة مكونات، تشمل: مكون الأصوات (phonology)، ومكون الصرف (morphology)، والمكون النحوي (syntax)، ومكون الدلالة (semantics)، والمكون الاستخدامي (pragmatics)، فضلًا عن تكامل هذه المكونات الخمسة في عملية التواصل، تُعد من أهم العوامل لتعلم اللغة المكتوبة (Paul, Wang, Trezek, & Luckner, 2009; Paul et al., 2013; Paul, 2009; Trezek & Hancock, 2013; Wang et al., 2008). بالإضافة إلى إتقان هذه المكونات اللغوية الخمسة، تشمل أساسيات تطوير القراءة والكتابة ومعرفة اللغة والعوامل المتعلقة باللغة المكتوبة، والقدرة على الفهم، والذاكرة العاملة القائمة على الوعي الصوتي، ومعرفة المفردات، والوعي اللغوي للغة. والأهم من ذلك فهم الجوانب الاجتماعية والثقافية للفرد، مثل: اللغة المستخدمة في المنزل، والبيئة المنزلية والأكاديمية، والتحفيز، وخبرات الطفل السابقة، والمستوى التعليمي للوالدين، أمور مهمة للغاية في المراحل المبكرة لتطوير القراءة وتعلم اللغة.

على الجانب الآخر، تشير الفترة الحرجة إلى الإطار الزمني كحد أقصى لاكتساب اللغة المنطوقة وتعلم القراءة (Paul et al., 2013; Paul & Lee, 2010; Stanovich, 1986, 1988). ووفقًا لنظرية التشابه النوعي، فإنَّ هناك مهارات قرائية محددة يجب اكتسابها

مع نهاية الفترة الحرجة من قبل جميع الأفراد، وقد تم تحديد نهاية الفترة الحرجة لتعلم القراءة عند مرحلة الصف الثالث الابتدائي أو قبل ذلك بقليل (Paul & Lee, 2010; Stanovich, 1986). وعلى الرغم من أنه يبدو من المهم تعلم القراءة في سن مبكرة، إلا أنَّ هناك بعض الجدل بشأن فعالية الفترة الحرجة لاكتساب اللغة ومعرفة القراءة. يرى بعض الباحثين أنه من الصعب تحديد إطار زمني محدد بسبب اختلاف وتنوع التحديات المرتبطة بتعلم القراءة واللغة عند الأطفال (Paul et al., 2013). بينما يؤكد الباحثون الذين يدعمون فكرة وجود الفترة الحرجة بأن إنشاء إطار زمني محدد لاكتساب اللغة وتعلم القراءة يُعد أمرًا فعّالًا؛ لأنه يرتبط بشكل مباشر بمراحل تطور الدماغ (Paul, 2009; Paul et al., 2013). وهذا يعني أنَّ الفرد يحتاج إلى فهم واكتساب بعض أساسيات اللغة والقراءة في مراحل معينة من تطور الدماغ، أي قبل الصف الثالث الابتدائي. ويؤثر عدم القدرة على اكتساب وفهم هذه الأساسيات خلال الفترة الحرجة على تعلم القراءة لاحقًا.

ويمكن تصنيف الأساسيات والمهارات الضرورية المرتبطة بتعلم القراءة إلى خمسة مكونات أساسية تشمل: إجادة اللغة، ومهارات معرفة وحدة الصوت، والمهارات المعرفية، والجوانب الاجتماعية والثقافية. واكتساب جميع المهارات التي تقع ضمن هذه المكونات الأربعة ضروري لتعلم أي لغة بما فيها اللغة العربية. من هنا تبرز الفروق الفردية أثناء تعلم القراءة حيث إنَّ جميع الطلاب ليس لديهم نفس المستوى من المهارات كما لا يمكن معرفة تأثير ومساهمة كل مكون من هذه المكونات الأربعة في تطور القراءة. ويُعد السبب الرئيسي للتأخر القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع هو فقدانهم إحدى المهارات الأساسية لتعلم القراءة وهو المكون الصوتي «الفونولوجي» الذي يقع تحت مكون إجادة اللغة ومهارات معرفة وحدة الصوت (phonology) (Paul & Lee, 2010; Stanovich, 1986). ويُعد علم الأصوات المكون الأول لإتقان اللغة، ويشير إلى أنماط أصوات الكلام. على

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وجه التحديد، يتعامل علم الأصوات مع إدراك الصوت، وإنتاجه وتمثيله (Trezek et al., 2010). ويشتمل النظام الصوتي للغة على قائمة الأصوات وخصائصها بالإضافة إلى القواعد الخاصة ببنية الكلام (Yule, 2006). وهناك جانبان لعلم الأصوات في اللغة وهما: البعد الحسي (على سبيل المثال، التجويد والإجهاد والتوقيت)، ووحدة النطق (على سبيل المثال، الكلمات والمقاطع الصوتية والفونيمات) (Trezek et al., 2010). ويمكن القول: إنَّ وحدة النطق تُعد مرادفة في معناها لعلم الأصوات أو ما يسمى بالصوت. ومن المهم أيضًا التمييز بين علم الأصوات والمصطلحات الأخرى المشابهة له وتشمل: الوعي الصوتي (phonological awareness)، الوعي بالفونيمات الصوتية (phonemic awareness)، والعلاقة بين اللغة المنطوقة والمكتوبة (phonics). وتبدو هذه المصطلحات متشابهة إلى حد كبير ومع ذلك يشير كل مصطلح كما هو مستخدم هنا إلى جانب مختلف من علم الأصوات، ويشير المكون الصوتي phonology إلى: قدرة الفرد على تمييز وتصنيف الصوت في الكلام؛ على سبيل المثال يقوم المكون الصوتي بتوجيه قدرة الفرد على تمييز وتصنيف الأصوات بين الكلمات التي لها نفس الأصوات لمعرفة الاختلافات بين هذه الأصوات. ومن جهة أخرى، يشير الوعي الصوتي phonological awareness تحديدًا إلى: قدرة الفرد العامة على فهم أن الكلمات تتكون من أصوات (Paul, 2009; Yule, 2006). وبعبارة أخرى فإن الوعي الصوتي يعني: «الحساسية لأنماط اللغة المنطوقة التي تتكرر ويمكن التلاعب بها دون احترام أو معرفة المعنى» (Snow et al., 1998, p. 319). يفهم الأطفال الذين لديهم وعيٌ صوتيٌ أن الكلمات تتكون من أجزاء أو مقاطع صوتية (Paul, 2009; Yule, 2006). وبالتالي فإن الوعي الصوتي يقع تحت عنصر علم الصوت في اللغة وهو أمر مهم لمعرفة اللغة وتعلمها (Nielsen & Luetke-Stahlman, 2002). كما أنَّ الوعي بالفونيمات الصوتية phonemic awareness من جهة أخرى يُعد لبنة بناء لتطور اللغة، وهو مجموعة فرعية من الوعي الصوتي. ويشير

إلى الوعي بأن الكلمات مقسمة إلى صوتيات، وإلى القدرة على التلاعب بالفونيمات في الكلمات المنطوقة (Konza, 2011; Paul, 2009). وأخيرًا يقصد بالصوتيات phonics معرفة العلاقة بين الأصوات والحروف الهجائية من حيث فهم أن الأصوات المنطوقة تتوافق مع الحروف أو مجموعة من الأحرف (Trezek et al., 2010).

مشكلة البحث

يُعد مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع من أكثر المواضيع التي لا تزال الأبحاث العلمية تناقشها. كما يُعد هذا الموضوع هاجسًا بين المختصين والمهتمين بكون المتوسط القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع لا يتجاوز الصف الرابع الابتدائي. وهذا الضعف أيضًا يقود إلى مشكلات عديدة ومن ضمنها الفشل الدراسي والمهني أو الوظيفي حيث تُعد مهارة القراءة من المهارات الأساسية والضرورية للقيام بأي عمل، وعدم إتقانها سوف يقود إلى فشل أكاديمي ومهني. كما أن – في حدود معرفة الباحثين– هناك نقصًا كبيرًا في عدد الدراسات العلمية التي أجريت لقياس المستوى القرائي للصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. لذا يمكن القول إن إجراء الدراسة الحالية يوضح مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة وأهمية التخطيط اللغوي لهذه الفئة التي تواجه تحديات لغوية أكبر من التي يواجهها الأفراد السامعون.

أهداف البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة الرياض ومحافظة الخرج للمرحلة الابتدائية والمتوسطة، كما تهدف إلى معرفة الاختلافات بين درجات الطلاب حسب نوع الأسئلة (الأسئلة الصريحة -text

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

explicit -TE، الأسئلة الضمنية، text implicit -TI، الأسئلة الضمنية غير المباشرة، (script-implicit -SI . كذلك معرفة العلاقة بين درجة الفهم القرائي وخصائص الطلاب «الديمغرافية» التي تشمل درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي، والمرحلة الدراسية.

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة على الأسئلة الآتية:

- ما هو مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية؟
- هل تختلف درجات الطلاب حسب نوع الأسئلة (TE، TI، SI)؟
- هل يوجد علاقة بين درجة الفهم القرائي وخصائص الطلاب الديمغرافية التي تشمل درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي، والمرحلة الدراسية؟

أهمية البحث

هناك ندرة شديدة في الدراسات العلمية التي تقيس مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. ونتائج هذه الدراسة سوف تساهم في تحديد المستوى القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع، وتحديد أهم المشكلات القرائية التي يواجهها هؤلاء الطلاب. كما تساعد نتائج الدراسة في تخطيط الاكتساب اللغوي للطلاب الصم وضعاف السمع من خلال إجراء بعض التغييرات في استراتيجيات تدريس القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة. وقد أكد المجلس الوطني الأمريكي للقراءة (2000) National Reading

Panel وقانون the No Child Left Behind (NCLB) Act (2002) على أهمية تطوير استراتيجيات تعليم القراءة وفقًا على أسس علمية ومنهجية، أثبتت الأبحاث فعاليتها وليس بطريقة عشوائية.

كما يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تخطيط الاكتساب اللغوي من خلال تحسين وتعديل المناهج وبرامج إعداد معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع. وقد أشار مجموعة من الباحثين إلى أن التخطيط اللغوي يدفع قطاع التعليم الحكومي للتركيز على أهمية التدريب الذي يخضع له المعلمون بالإضافة إلى تأسيس وتطوير نظام في المؤسسة التعليمية لمراقبة التقدم في اكتساب اللغة وتعلم القراءة (Cooper, 1989).

مصطلحات البحث

- **ضعيف السمع**: هو الشخص الذي يعاني من ضعف سمعي يتراوح بين الخفيف إلى المتوسط. يمكن للفرد الذي يعاني من ضعف السمع الاستفادة من استخدام المعينات السمعية أو غيرها من أجهزة السمع المساعدة. كما أنه في الغالب يعتمد بشكل أساسي على التواصل الشفهي مع الآخرين (عبدالحي، ٢٠٠٨).
- **الأصم**: هو الفرد الذي فقد حاسة السمع بشكل شبه كامل على سماع الكلام الصوتي الطبيعي في مواقف التواصل الشفهية الطبيعية (عبدالحي، ٢٠٠٨).
- **الفهم القرائي**: عملية استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو الغاية الأساسية من القراءة (Paul., et al, 2013).
- **المهارات القرائية**: مجموعة من المهارات وهي الإدراك بوحدة الصوت (Phonemic Awareness)، ومعرفة العلاقة بين الحروف وأصواتها (Phonics)، والمفردات (Vocabulary)، والطلاقة (Fluency)، وفهم النص (Text Comprehension)، ويتم تعلمها بشكل تدريجي للوصول إلى الهدف

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الأسمى من القراءة وهو الفهم القرائي (القريني، ٢٠١٩).

- **الفصول الدراسية الملحقة:** هي فصول داخل مدارس التعليم العام ويتم فيها تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع مع بعضهم البعض (٥ - ١٠ طلاب تحت إشراف معلم التربية الخاصة (Smith et al., 2016).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على قياس مستوى الفهم القرائي لعينة من الطلاب الصم وضعاف السمع في معاهد الأمل للصم وبرامج الصم وضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام.

الحدود الزمنية: طُبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤١هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت عينة البحث على مجموعة من الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض ومحافظة الخرج.

الدراسات السابقة

تستعرض الدراسة الحالية أبرز العوامل التي ساهمت في الضعف القرائي لدى الصم وضعاف السمع وفقًا لنتائج الدراسات العلمية التي سوف تقودنا لبعض المسببات والحلول المبنية على أساس علمي.

ناقشت الأبحاث العلمية ولاتزال تناقش السؤال الجوهري: لماذا يواجه الطلاب الصم تحديات هائلة لتعلم القراءة في اكتساب كل المكونات؟ واحدة من المنهجيات المفسرة لهذه المشكلة هو غياب المعلومات القائمة على الصوت sound-based information عندما يقرأ الطالب

(Marschark & Hauser, 2012). وهذا يقود إلى سؤال آخر، هل الطلاب الصم

لديهم وعي فونيمي (صوتي) للنص المكتوب؟ كيف يستطيع شخص ما القراءة وهو لا يستطيع نطق ما يقرأ من كلمات؟ هذه المهارة المعرفية تُعد لدى كثير من خبراء القراءة مهارة ضرورية وأساسية لتعلم القراءة تعلُّمًا صحيحًا ومتقنًا.

علم الأصوات والصمم:

تؤكد نظرية التشابه النوعي على ضرورة فهم الأطفال بعض أساسيات اللغة ومبادئ القراءة والكتابة، مثل: المعالجة الصوتية، والوعي الفونيمي، وفك الشفرة والرموز (Decoding)، ومعرفة العلاقة بين اللغة المنطوقة والمكتوبة؛ ليصبحوا قارئين جيدين. (Paul et al., 2013) وتظهر الدراسات جدلًا حول ما إذا كان من الضروري للأطفال الصم الذين لديهم فقدان سمعي شديد الحصول على أساسيات علم الصوت (الوعي الصوتي، الوعي الفونيمي، إدراك العلاقة بين الصوت والكلمة) كجزء من عملية القراءة، وذلك بسبب حقيقة أن هؤلاء الأطفال لديهم وصول محدود إلى المعلومات الصوتية ومعرفة الكلام نتيجة فقدان السمع (Allen et al., 2014; Paul et al., 2009; Wang et al. 2008). ومن جانب آخر هناك مجموعة من الباحثين يعتقدون أن الأطفال الذين يعانون من فقدان سمعي، وتحديدًا الأطفال الذين يعانون من فقدان سمعي شديد يمكنهم تطوير مهارات القراءة دون الوصول إلى الصوت في اللغة (Allen et al., 2014; McQuarrie & Parrila, 2014). ويدرك هؤلاء العلماء أن معرفة الصوت في اللغة أمر مهم لتعلم ونمو القراءة، ولكن بما أن الوصول إليه، من وجهة نظرهم، يصعب للغاية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من فقدان سمعي شديد (أي الأطفال الذين لا يستطيعون سماع اللغة المنطوقة وفهمها)، فإنهم يجادلون بأن رمز الإشارة أو ما يسمى علم الأصوات في لغة الإشارة، والذي يشير إلى الإيماءات المرئية بواسطة اليد والوجه وجسم المؤشر، يعادل الصوت في اللغة المنطوقة ويمكن استخدامه من قبل الأطفال الصم وضعاف السمع لتحسين إجادة القراءة (Allen et al., 2009; Allen et al., 2014).

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وفي نفس السياق يشير البحث الذي أجراه Allen وزملاؤه (٢٠١٤) إلى أن التعرض للغة الإشارة الأمريكية واللغة الإنجليزية المكتوبة في سن مبكرة يحسّن فهم القراءة لدى الأطفال الصم. وبشكل أكثر تحديدًا، يجادل هؤلاء الباحثون بأن الأطفال الذين يعانون من فقدان سمعي شديد يعتمدون في تعلمهم على قدراتهم البصرية مما يجعلهم مختلفين عن الأطفال السامعين في طريقة التعلم. وبناءً على ذلك يرى الباحثون أنَّ الأطفال ذوي الفقدان السمعي قادرون على استخدام الإملاء بطرق مختلفة، مثل: الإشارة، أو الحروف بالأصابع، أو الانتقال مباشرة من المكتوب إلى المعنى، من أجل تجاوز معالجة الوعي الصوتي في اللغة اللفظية(Allen et al., 2014) .

على النقيض من النهج السابق يرى أنصار نظرية التشابه النوعي بأن المكونات الخمسة للغة (الصوتي، الصرفي، والنحوي، والدلالات، والبراغماتية أو الاستخدامي) تلعب دورًا ضروريًّا في تطوير القراءة (Hanson, 1989; Narr, 2008, Paul et al., 2009; Paul & Wang, 2012; Wang et al., 2008; Trezek, Wang, Woods, Gampp, & Paul, 2007). ويؤكدون على أنه بالرغم من أن الوصول إلى الصوت وحده ليس هو الأداة الوحيدة اللازمة لتطوير القراءة، فمن الضروري لجميع الأطفال الذين يتعلمون اللغة أن يتمكنوا من الوصول إلى علم الأصوات. ويعتقد أنصار نظرية التشابه النوعي بأن الوظيفة التي يلعبها علم الأصوات في اكتساب القراءة لا يمكن ملؤها بالإشارة أو الإملاء فقط. كما يشيرون إلى أن علم الأصوات يلعب دورًا هامًّا في تعزيز تنمية المعرفة بالمفردات في اللغة المنطوقة والمكتوبة. علاوة على ذلك، أظهر الباحثون أن علم الأصوات، وخاصة الوعي بالفونيمات الصوتية phonemic awareness، مهم لتطوير مهارات معرفة الكلمات وتحديدها، وكذلك فهم العلاقة بين اللغة المكتوبة أو المطبوعة وبين اللغة المنطوقة(Paul et al., 2013). وهناك عدد من نتائج الدراسات التجريبية التي تدعم هذه الحجة بأنَّ هناك علاقة ضرورية بين علم الأصوات وتنمية القراءة (Paul et al., 2013; Paul & Wang, 2012). على سبيل المثال، قام مجموعة من الباحثين(Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola, and Nurmi, 2004) بالتحقق من العلاقة بين الوعي

بالفونيمات الصوتية والأداء القرائي لدى (٨٥) من الأطفال السامعين خلال السنة الأولى من المدرسة الابتدائية الفنلندية حيث بحثت الدراسة ما إذا كانت معرفة العلاقة بين المكتوب واللغة المنطوقة مهمة في تعليم القراءة وتطويرها للأطفال، حتى أولئك الذين يعرفون فك التشفير(Decoding) وأشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الوعي الفونيمي ومستوى القراءة. تحديدًا، هناك تطور متبادل بين الوعي الفونيمي وأداء القراءة.

ويؤكد الباحثون على أنَّه من أجل فهم دور علم الأصوات في تطور القراءة لدى الأطفال الصم الذين لا يستطيعون سماع اللغة، فإنه من المهم التفكير في الوعي الصوتي كوحدات معرفية بدلًا من التفكيربأنها أصوات؛ ذلك لأن الوحدات الصوتية للغة ليست أصواتًا، بل هي عبارة عن إيماءات واضحة، مثل حركات الفم في الكلام (Hanson, 1989; Paul et al., 2013; Trezek et al., 2010)، وأوضح الباحثون أن فهم دور علم الأصوات phonology في اللغة لتطوير القراءة يتكون من جزأين، هما: فهم المستوى الضروري من علم الأصوات في اللغة لتطوير مهارات القراءة الأولية، وتحديد الأساليب المناسبة لمساعدة الأطفال الصم وضعاف السمع إلى الوصول إلى المستوى الضروري من علم الأصوات (Paul & Lee, 2010; Paul et al., 2009; Trezek et al., 2010). وأشار وينق واندرسو (Wang & Andreswս, 2015) إلى أن المقصود بالمستوى الضروري في علم الأصوات في اللغة لتطوير مهارات القراءة المبكرة للأطفال الصم وضعاف السمع هو الوعي الفونيمي الصوتي من حيث قدرة الفرد على التحديد والتعرف على القافية والتجانس بالإضافة إلى امتلاك القدرة على إضافة وحذف ومزج وتقطيع المقاطع الصوتية لأغراض القراءة. علاوة على ذلك يشير المستوى الضروري في علم الأصوات في اللغة إلى وعي الأطفال الصم وضعاف السمع للعلاقة بين اللغة اللفظية أو المنطوقة وبين اللغة المكتوبة أو المطبوعة. وقد أكد هؤلاء الباحثون أيضًا على أهمية فهم ظروف وخصائص الأفراد بالإضافة إلى البناء الهيكلي أو ما يسمى أيضا بـ الهيكل المعرفي للغة والقراءة والكتابة من أجل تقليل الفجوة بين القدرات المعرفية للأفراد وتعليمهم عبر

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

طرق التدريس الفعالة. على سبيل المثال، من المهم التمييز بين الأطفال الذين لديهم ضعف سمعي شديد وبين أولئك الذين لديهم ضعف سمعي يتراوح بين البسيط والمتوسط حيث إنهم يمثلون مجموعتين مختلفتين من حيث الخصائص والاحتياجات السمعية. هذا لأن بعض الأطفال المصابين بفقدان سمعي شديد، والذين يعتمدون اعتمادًا رئيسًا على لغة الإشارة، غالبًا لا يستطيعون الوصول ومعرفة الصوت في اللغة المنطوقة، في حين أن الأطفال الصم وضعاف السمع الذين يستخدمون المعينات السمعية، مثل: السماعات وزراعة القوقعة، ويستطيعون الوصول إلى الصوت، يمكن أن تكون لديهم القدرة على الوصول إلى علم الأصوات من خلال اللغة المنطوقة وباستخدام البقايا السمعية. أما بالنسبة لأولئك الأطفال الذين لا يستطيعون الوصول إلى علم الأصوات في اللغة المنطوقة، فإن الباحثين - كما ستُناقش في وقت لاحق - يوصون باستخدام تقنيات فعالة، مثل: نظام الصوت المرئي Visual Phonics الذي يركز على تمثيل وإظهار مجرى الكلام بصريًا وبواسطة اللمس بما في ذلك الصوتيات والمقاطع الصوتية(Andrews & Wang, 2015).

هل الأطفال الصم لديهم وعي فونيمي (صوتي)؟

يظهر لدى الصم المتميزين قرائيًا، استخدام الوعي الفونيمي (الصوتي) خلال القراءة ولكنه غير واضح لديهم ما إذا كانوا يستخدمون هذه المهارة خلال تعلم القراءة. تُكتسب بعض المعلومات اكتسابًا سهلًا مقارنة بغيرها من المعلومات خلال مهارتي السماع والتحدث وهناك إثبات أن بعض الصم يُحدثون رموزًا مشابهة للذاكرة العاملة working memory بواسطة دمج المعلومات المكتسبة من خلال دمجها بالإشارات وأبجدية الأصابع والكلام المرمز (Marschark & Hauser, 2012).

ينطق الأطفال الذين زُرِعت فيهم القوقعة الإلكترونية في عمر مبكر صوت الحرف نطقًا صحيحًا ومتقنًا أكثر من الأطفال الصم الآخرين المستخدمين للمعينات السمعية

الأخرى، كما يقرأون قراءة جيدة أيضًا وإن كانوا متأخرين عن أقرانهم السامعين (Marschark, Rhoten & Fabich, 2017).

تقود طرق أو نظم التواصل المختلفة، كالتواصل المرئي والكلام المرمز cue speech إلى تعزيز العمليات الصوتية لكثير من الصم ولكن ليست بالشكل المطلوب لجعلهم يقرأون بنفس مستوى أعمارهم. هناك كثير من الصم القارئين محدودي المعرفة بالوعي الفونيمي (الصوتي) خلال فترة دراستهم في السنوات الأولى وبالتالي يواجهون صعوبات لتطبيقها، بدلًا من ذلك يعتمدون على النصوص المطبوعة بصريًّا.

يرى بعض الباحثين أمثال (Paul, Wang, & Williams, 2013) أن الخلل القرائي يعود إلى ضعف إتقان الوعي الفونيمي لدى الصم. وكان استدلالهم بنتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أن الأطفال السامعين لم تتح لهم الفرصة لتدريسهم الطريقة الصوتية Phonics لمعرفة متغيرات الكلمة الصوتية، وإنما اكتُفِي بتدريسهم الكلمة ككتلة واحدة دون تفصيل الكلمة ومعرفة أصواتها، كما أن لديهم بعض الأخطاء المشابهة لأخطاء الصم أثناء تعلم القراء كالتهجئة وغيرها. ويعتمد هؤلاء الطلاب أيضًا على الطريقة البصرية في القراءة وبالتالي فإن هذه الطريقة لن تفيد السامع والأصم عندما يواجهان بعض الكلمات غير المألوفة ولن يكونا قادرين على معرفة معناها وركائزها الصوتية.

المعرفة والمفردات والقراءة

تخزين المعلومات في الذاكرة الطويلة long memory يختلف بين الأفراد السامعين والصم نتيجة اختلافات الخبرات السابقة في اكتساب المعلومات لاختلاف طرق التواصل بينهم (اللغة ولغة الإشارة). خلال القراءة غالبًا، نعتمد على الخبرات السابقة والمفاهيم التي تشكلت وفقًا للمعلومات السابقة، وهذه المعلومات نستخدمها لدعم الفهم لدينا عندما نواجه أي معلومات جديدة. يعود هذا إلى مصطلح top-down processing حيث يؤثر على المعلومات وطريقة تنظيمها وله علاقة وثيقة أيضًا بمصطلح -bottom

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

up processing بالمعلومات المستقاة من النصوص المكتوبة والمعلومات التي نعرفها سابقًا. وهذه المعالجات جميعها تعمل خلال القراءة وكذلك خلال التواصل الإشاري بالرغم من أنَّ الأبحاث لم تناقشه نقاشًا مكثفًا.

إن التفاعل بين عمليات top-down وbottom-up يساعدنا في معرفة معاني الكلمات وفهمها سواء كانت مفردة أو من خلال السياق حيث إن المعرفة السابقة سهّلت عملية الفهم. ولذلك عندما لا نعرف معاني الكلمات فإن ذلك يعود إلى أننا لم نبن معلومات مسبقة عنها وأن فهمها يتوقف ويقود إلى التخمينات التي هي نتاج معلومات سابقة. وهذه الكلمات نستطيع قراءتها قراءة صحيحة ونطقها نطقًا صحيحًا ولكن لا نتمكن من فهمها وهذا ما يحدث للصم لعدم امتلاكهم لخبرات سابقة كافية بالإضافة لعدم كفاءة اللغة لأعمارهم (Marschark & Hauser, 2012).

يعود ضعف المفردات لدى الأطفال الصم إلى عدة أسباب من ضمنها: أن ما نتعلمه يكون بطريقة غير مباشرة (٧٠٪ يكون بطريقة غير مباشرة) عن طريق المحادثات مع الأهل والأصدقاء أو مشاهدة التلفاز وغيرها من الفرص الاجتماعية. جميع هذه الأنشطة أو الفرص الاجتماعية تساهم مساهمة غير مباشرة في تنمية الحصيلة اللغوية، ولكن للأسف، الأصم محروم منها، مما يسهم في انخفاض حصيلتهم اللغوية. وأكدت كثير من الأبحاث العلمية (Luckner & Handley, 2008; Paul, 2003; Paul, 2009 ; paul, Wang, & Williams, 2013; Trezek, Wang, & Paul, 2011) إلى أن المتوسط القرائي للصم الذين تخرجوا من المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية لا يتجاوز الصف الرابع الابتدائي وفي بعض الحالات لا يتجاوز الصف الثاني الابتدائي. وفي المملكة، أجرى المنيعي والريس (٢٠١٤) دراسة لقياس المستوى القرائي والكتابي لدى الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بمدينة الرياض وكلية التقنية بمدينة حائل حيث توصلوا إلى أن المستوى القرائي لا يتجاوز الصف الثالث الابتدائي. كما أشار (Trezek, Wang, & Paul, 2011) إلى أن التطور اللغوي للأصم سنويًّا يعادل ثلث الشخص السامع.

معوقات تعلم القراءة للصم وضعاف السمع

تُعد تنمية المهارات القرائية للطلاب الصم وضعاف السمع من ضمن التحديات الهائلة لمعلميهم وأسرهم. وهناك العديد من المعوقات التي تواجه الأطفال الصم في تعلم القراءة في كل المستويات اللغوية: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية. وكذلك هناك خلل في تعلم المهارات الفرعية لتعلم القراءة كالتعرف على المفردات، معرفة المفردات، الجانب الصرفي والتركيبي والتذكُر، ومهارات ما وراء المعرفة Metacognition والمعرفة السابقة (Prior Knowledge Luckner, & Cooke, 2010). معرفة هذه المعوقات تلعب دورًا مهمًا في التخطيط اللغوي المناسب لحل جميع المشكلات القرائية التي ربما تواجههم خلال مراحل التعليم العام.

المستويات اللغوية

المستوى الفونولوجي (الصوتي):

يقصد به تميز ونطق أصوات الكلام، ويُعد نظام الصوت المتعلق باللغة، فهذا المكون يواجه فيه الصم العديد من الصعوبات نظرًا للضعف السمعي. فمثلًا كلمة «كتب» يتغير معناها ونطقها بتغير صوت الكلمة مثل: (كَتَبَ، كُتِبَ، كُتُبْ) نلحظ أن الكلمة إملائيا لم تتغير وإنما تغيّر صوتها ونطقها. يلعب النظام الصوتي أو الفونولوجي للغة دورًا هامًّا في تعلم المهارات القرائية والكتابية، حيث يساعد النظام الصوتي في القدرة على تمييز وتصنيف الأصوات في الكلام، فمثلا: يقوم المكون الفونولوجي بتوجيه قدرة الفرد على التمييز بين الكلمات التي لها نفس الأصوات ومعرفة الاختلافات بين الأصوات (أبو الديار وآخرون، ٢٠١٢).

ويشكل الوعي الصوتي مهارة ضرورية للتعرف على الكلمة ومعرفة نطقها. ويُعد إتقان مهارات الوعي الصوتي طريقًا لإتقان القراءة لدى الأطفال. وأشار& Lyon, Shaywitz,

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

Shaywitz,(2003) إلى أن هناك علاقة طردية بين الضعف في مهارات الوعي الصوتي والصعوبة في القراءة. كما أجرى (Lonigan, Burgess, & Anthony 2000) دراسة (Vellutino & Scanlo, 1987) مطوَّلة لمقارنة إتقان مهارات الوعي الصوتي بمجموعة من العوامل واكتشفا أن عامل الوعي الصوتي أكثر تنبؤًا على القدرة القرائية. وذكر كلٌ من أن ٧٥٪ من الأطفال الذين لديهم ضعف في مهارات الوعي الصوتي في مرحلة رياض الأطفال كانوا متأخرين قرائيًّا مقارنة بأقرانهم في نهاية الصف الأول الابتدائي. ولهذا يمكن القول إن الوعي الصوتي يُعد أحد المتطلبات الأساسية لتعلم القراءة.

ويجب الإشارة هنا إلى أن هناك جدلًا كبيرًا بين الباحثين حول أهمية تعليم مهارات الوعي الصوتي للأطفال الصم، تحديدًا الذين لديهم فقدان سمعي شديد. هناك من نظر إلى أنه يمكن للأطفال الصم تجاوز تعلم مهارات الوعي الصوتي بسبب أن لغة الإشارة لها مهارات الوعي الصوتي الخاصة بها. وهناك مجموعة أخرى من الباحثين أكدت ضرورة تعلم مهارات الوعي الصوتي حيث لا يمكن تعلم المهارات القرائية بدون اكتساب مهارات الوعي الصوتي (Paul, Wang,& Trezek, 2011). وأكد هؤلاء الباحثون على أنه لا يمكن بشكل عام تعلم قراءة أي لغة أخرى دون إتقان مهارات الوعي الصوتي. والصواب الذي يميل إليه الباحثون أنه يجب تعلم مهارات الوعي الصوتي لضرورتها في التمييز بين معاني المفردات من خلال السياق الذي يسّهل عملية الفهم القرائي.

وسائل تساعد في عملية تعلم مهارات الوعي الصوتي عبر الإشارات:

١. الكلام المرمز Cued Speech

هو نظام يدوي يستخدم إشارات محددة؛ لتسهيل تمييز الحرف المنطوق خصوصًا الحروف متشابهة المخارج، وتستخدم ثمانية أشكال يدوية وأربعة مواقع قرب الوجه للمساعدة في قراءة الشفاه (الريس، ٢٠٠٨).

٢. الصوت المرئي Visual Phonics

عبارة عن نظام مرئي لتدريس أصوات الأحرف وكيفية نطقها (Trezek, Wang, & Paul, 2010).

المستوى المورفولوجي:

يقصد بالمكون المورفولوجي أوالصرفي القاعدة اللغوية التي تتحكم ببنية الكلمات لفهم التركيب الصرفي واستخدام القواعد، فمثلًا: كلمة (كتب، كتبت، كتبنا). (التاء) و(النا) ضمائر ذات صلة لا تقوم بذاتها وإنما تتصل بمورفيمات مستقلة أو حرة، هذه الوحدات الصرفية ترد إما قبل الكلمة أو بعدها أو في وسطها على شكل مبانٍ زائدة عن الأصل. ولهذا فإنَّ اكتساب المهارات القرائية يعتمد بشكل أساسي على بنائها الفونولوجي والمورفولوجي (وحدات اللغة الفونولوجية والمورفولوجية) (زكريا و آخرون، ٢٠١٦).

الإدراك المورفولوجي هو فهم معاني أجزاء الكلمة (السوابق – اللواحق – جذور الكلمات) وإدراك الاشتقاق ودوره في التشفير والقراءة. وأشارت العديد من الدراسات كدراسة جيون (Jeon, 2011) إلى إنَّ هناك ارتباطًا وثيقًا بين الإدراك المورفولوجي والقدرة على القراءة، فالإدراك المورفولوجي يسهم إسهامًا فعالًا في الفهم القرائي وإدراك المفردات الذي بدوره يحرك عملية القراءة؛ ولذلك ينبغي أن يكون لدى الطلاب معرفة كافية بالقواعد المورفولوجية لكي تساعدهم على التعرف على الكلمات الجديدة من خلال بنيتها المورفولوجية. وأشار الطباطبائي واليخابي (Tabatabaei & Yakhabi, 2010) إلى أنَّ إدراك المهارات المورفولوجية يساعد في زيادة القدرة على معرفة المفردات حيث إن هناك ارتباطًا قويًا بين أداء الطالب في معرفة المفردات وأدائه في اختبار الإدراك المورفولوجي.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المستوى النحوي:

المكون التركيبي أو النحوي هو المسؤول عن ترتيب الجمل وتركيبها من كلمات لفهم الجمل وشبه الجمل واستخدام القواعد استخدامًا صحيحًا. وينمو ويتطور هذا المكون النحوي من خلال التفاعل الاجتماعي اليومي، ويواجه الأطفال الصم تحديات كبيرة في الكتابة بسبب اختلاف لغة الإشارة تركيبيًّا عن اللغة المنطوقة والمكتوبة حيث إن اللغة المنطوقة يقابلها نفس الأحرف والتركيب اللغوي في اللغة المكتوبة بينما هذا لا ينطبق على لغة الإشارة، وهذا مثال على الضعف النحوي لدى الصم (Alqraini, 2019).

مستوى المعاني:

يقصد بمكون المعاني فهم المعنى المراد من الكلمات والجمل، مثل: فهم المجازات والترادف والتضاد والتشابه والاشتراك اللفظي للمفردات. وتُعد المفردات ذات المعاني المتعددة والمتجانسة شائعة حيث لا تمر بجملتين أو ثلاث إلا ويكون فيها كلمات ذات معانٍ متعددة (Stahl & Nagy, 2006). يواجه الطلاب الصم تحديات كبيرة على مستوى المعاني لفهم المفردات ذات اللفظ المتجانس عندما تُعرض الجملة بدون تشكيل. والفرد الذي لديه إثراء لغوي عالٍ يفهم هذه المفردات من خلال السياق بعكس الفرد الذي لديه فقر أو ضعف لغوي كما هو الحال مع الصم، فهناك علاقة طرية بين الثراء اللغوي والفهم القرائي فكلما زاد الثراء اللغوي زاد الفهم القرائي والقدرة التعبيرية.

المستوى الاستخدامي:

يقصد بالمكون الاستخدامي النظام اللغوي الاجتماعي لفهم التلميحات الكلامية أو المجازات اللغوية وفقًا للبيئة الاجتماعية. وهذا المكون يلعب دورًا غير مباشر في فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة وفقًا للجانب الثقافي والاجتماعي. فهناك أمثال شائعة في محيطنا الاجتماعي لا تفهم حرفيًّا وإنما اجتماعيًّا وثقافيًّا. على سبيل المثال (القافلة تسير والكلاب

تنبح) فهذا المثال عندما نحلله لغويًّا فهو غير مفهوم ولكنه يُفهَم إذا وضع في الإطار الاجتماعي والثقافي. واللغة العربية مليئة بالمجازات اللغوية المستخدمة بشكل شائع في التفاعل الاجتماعي اليومي وعدم فهمها سوف يعيق عملية الفهم (زكريا و آخرون، ٢٠١٦).

دراسات الدول المتعلقة بالمستوى القرائي للصم

المملكة العربية السعودية

أجرى المنيعي والريس (٢٠١٤) دراسة لقياس المستوى القرائي والكتابي لدى الملتحقين بكلية الاتصالات بمدينة الرياض، وكلية التقنية بمدينة حائل. وشملت عينة الدراسة مجموعتين: مجموعة الصم تكونت من (١٦٥) من الطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض، وكلية التقنية بحائل، وطبق عليهم اختبار الفهم القرائي، واختبار التعبير الكتابي. ومجموعة السامعين التي تكونت من (٧٤) طالبًا من طلاب الصف الثالث الابتدائي، طبق عليهم اختبار التعبير الكتابي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها: ١) أن ترتيب مستويات الفهم القرائي للطلاب جاء على النحو التالي: الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، وأخيرًا الفهم الإبداعي، ٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا في مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم باختلاف المستوى الدراسي، ٣) أن الطلاب الصم يعانون ضعفًا في مهارات التعبير الكتابي، ٤) أن مستوى التعبير الكتابي للطلاب الصم أقل من مستوى التعبير الكتابي للطلاب السامعين في الصف الثالث الابتدائي.

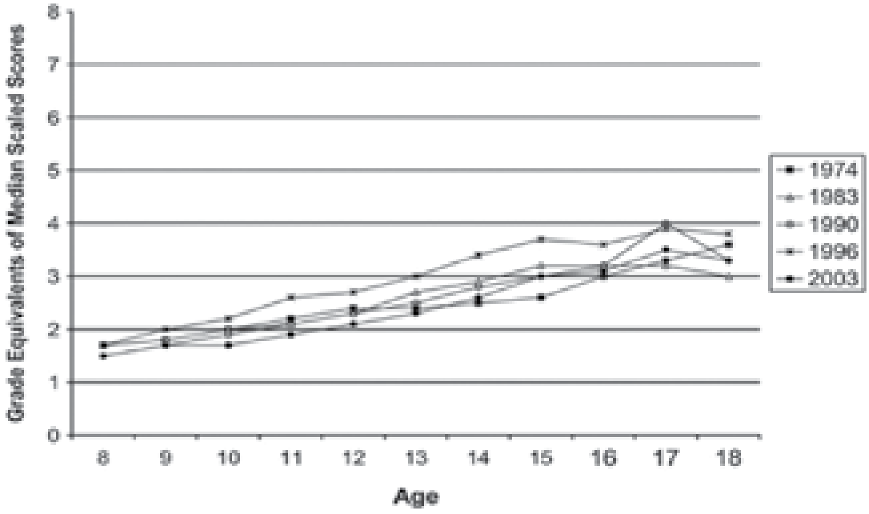
الولايات المتحدة الأمريكية

تشير كثير من الأبحاث العلمية التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أنَّ متوسط المستوى القرائي للطلاب الصم الذين تخرجوا من المرحلة الثانوية لا يتجاوز الصف الرابع الابتدائي، وفي بعض الحالات لا يتجاوز الصف الثاني الابتدائي (Luckner

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

& Handley, 2008; Paul, 2003; Paul, 2009; Paul, Wang, & Williams, 2013; Trezek, Wang, & Paul, 2011).

وأجرى تشي وميتشل (Qi and Mitchell, 2012) دراسة واسعة النطاق "Large-scale" لمراجعة نتائج المهارات القرائية لـ ٣٠,٤٩٥ من الطلاب الصم في أمريكا وفقًا لاختبار ستانفورد لمدة ثلاثة عقود، حيث يُعد اختبار ستانفورد معيارًا أساسيًّا لقياس المستويات الأكاديمية للصم. وخلصت النتائج إلى أنَّ متوسط الأداء لدى العينة لم يتجاوز الصف الرابع الابتدائي، كما هو موضح في الرسم البياني المقتبس من الدراسة. وتثير هذه النتائج القلق بين أوساط الباحثين والمهتمين بتعليم الصم حيث يعني أن التطور القرائي للصم يتراوح ما بين ٣٠-٤٠٪ مقارنة بالسامعين لكل سنة.



شكل ١. المتوسط القرائي للطلاب الصم في الولايات المتحدة الأمريكية.

مملكة هولندا

أجرى واوترز وزملاؤه (Wauters, van Bon &Tellings, 2006) دراسة لقياس المستوى القرائي وإدراك المفردات اللغوية للأطفال الصم والمراهقين من عمر (٦) سنوات حتى (٢٠) سنة في دولة هولندا. وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (٤٦٤)أصمًا لقياس المستوى القرائي و (٥٠٤) أصمًّا لقياس إدراك المفردات word identification. وبلغ عدد العينة الإجمالي (٥٥١) حيث استبعد (٤٧) أصمًّا من زارعي القوقعة الإلكترونية. كما أنه لم يكن لدى أفراد العينة أي إعاقات إضافية، و متوسط معدل الذكاء لديهم كان (٩٧) (مع مجموعة من ٥٩ إلى ١٤٤)، ودرجة الفقدان السمعي بين (٨٠ و١٤٠ ديسيبل) (M = ١٠٨ ديسيبل). ويستخدم معظم الأطفال الصم في هولندا الطريقة الكلية (اللغة المنطوقة ولغة الإشارة في نفس الوقت)، ولكن إحدى المدارس المشمولة في هذه الدراسة تتبع المنهجية الشفهية فقط. وأظهرت النتائج إلى أن متوسط درجات الفهم القرائي للأطفال الصغار والمراهقين منخفض بشكل مثير للصدمة حيث يقع متوسط الفهم القرائي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٧) إلى (٢٠) سنة في مستوى الصف الأول الابتدائي. كما أن هناك تفاوتًا بين العينة في المستوى القرائي مثلًا مستوى حوالي (١٩) من المشاركين الصم في عمر (١٢) يماثل الصف الثالث ومستوى ٣٨ منهم في عمر العاشرة يماثل مستوى الصف الثاني الابتدائي. كما أن هناك مشاركًا واحدًا في عمر (١٧) يماثل مستواه الصف الخامس الابتدائي.

مملكة أسبانيا

قام الباحث مونريال وهيرنانديز (Monreal & Hernández, 2005) بدراسة في جزر الكناري في دولة أسبانيا لتحديد المستوى القرائي للصم، وكان جميع المشاركين في الدراسة من الطلاب الصم الملتحقين بالنظام التعليمي خلال العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م. وتكونت العينة من (٩٣) طالبًا أصمًّا (٤٦ أنثى و٤٧ ذكرًا) تتراوح أعمارهم بين

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(٩) سنوات و(٥) أشهر إلى (٢٠) سنة و(٤) أشهر. ويعاني ٩٥,٤ ٪ من أفراد العينة من فقدان السمع الحسي العصبي (أي أن متوسط الفقدان للترددات ٢٥٠ و٥٠٠ و١٠٠٠ و٢٠٠٠ هرتز كان مساويًا أو يزيد عن ٩٠ ديسيبل). كما أن ٩٢,٥ ٪ من الصم المشاركين هم من آباء سامعين و٧,٥٪ لديهم أخ وأخت صماء. بالإضافة إلى ذلك، ٨٨,١٪ من المشاركين يستخدمون الطريقة الشفهية في المنزل، و(٣) يستخدمون الطريقة الكلية و(٨) يستخدمون لغة الإشارة الأسبانية. وسُجِّل المشاركون من (٣٤) مدرسة، وقُسِّموا إلى مجموعتين فرعيتين: مجموعة فرعية للصم للتعليم الابتدائي (المستويات ٤-٦)؛ ومجموعة التعليم الثانوي الإلزامي للصم (المستويات من ١ إلى ٤).

توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ الصم لديهم فقر شديد في مهارات الفهم القرائي حيث لم يتمكنوا من الإجابة في اختبار الفهم القرائي إجابة صحيحة. والأخطاء التي وقعوا فيها يوازي عمر السابعة كمتوسط، أي أن متوسط الفهم القرائي لديهم لا يتجاوز الصف الثاني الابتدائي.

المملكة المتحدة

أجرى كايل وقايين (Kyle & Cain, 2015) دراسة تهدف إلى قياس مستوى الفهم القرائي للصم في المملكة المتحدة وتشخيص ومعرفة أسباب الضعف القرائي لديهم. حيث طور الباحثان اختبارًا لقياس المستوى القرائي وقسّما الاختبار إلى ثلاثة مستويات:

- مستوى يقيس الفهم الحرفي (استنتاج الإجابة مباشرة من النص).
- مستوى يقيس الفهم الاستنتاجي (وجود الإجابات في النص).
- مستوى يقيس مهارات ما وراء المعرفة (فهم قائم على المعرفة السابقة حيث الإجابات ليست في النص).

وبلغ عدد العينة في الدراسة (٤٧) أصمًّا يعانون من صمم شديد وعميق في كلتا

الأذنين (أكثر من ٨٥ ديسيبل) و(١٥) طالبًا أصمًّا زارعي القوقعة. ويتراوح عمر المشاركين ما بين(١٠) إلى (١١). ويستخدم أفراد العينة طرقًا مختلفة للتواصل حيث إن (١٧) منهم يستخدمون طريقة التواصل الشفهي و(٢٥) يستخدمون لغة الإشارة البريطانية كطريقة رئيسية للتواصل، و(٥) يستخدمون التواصل الكلي (لغة الإشارة و التوصل الشفهي معًا). قام الباحثان بمقارنة العينة بأطفال سامعين من نفس العمر وخلصت نتائج الدراسة إلى أنَّ الأطفال الصم لا يقرأون بنفس مستوى أعمارهم ولديهم ضعف شديد في مستويات الفهم، ولكن لم تحدد الدراسة المستوى الفعلي للطلاب الصم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت لها مؤسسة Nuffield البريطانية حيث مولت دراسة لقياس المستوى القرائي وأسباب الضعف القرائي لعينة بلغت (١١٤) أصمًّا تتراوح أعمارهم ما بين (١٠) إلى (١١) سنة. منهم (٨٢) يستخدمون التواصل الشفهي كطريقة أساسية في التواصل و(٥٩) يستخدمون لغة الإشارة البريطانية. أكدت النتائج أن جميع الطلاب أفراد العينة لديهم ضعف قرائي وجميعهم لا يقرأ في نفس مستوى عمرهم الزمني، ولكن الطلاب الصم الذين استخدموا طريقة التواصل الشفهي أفضل بقليل من مستخدمي لغة الإشارة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة

يتلقى الطلاب ضعاف السمع الذين يتراوح ضعف سمعهم من (٢١) ديسيبل إلى (٦٩) ديسيبل تعليمهم في فصول خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام، ويستخدمون اللغة المنطوقة كطريقة أساسية للتواصل داخل الفصل. على الجانب الآخر، يتلقى الطلاب الصم الذين يبلغ ضعف سمعهم(٧٠) ديسيبل أو أكثر تعليمهم في معاهد خاصة تسمى معاهد الأمل أو في فصول خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام، ويستخدمون لغة الإشارة كطريقة أساسية للتواصل داخل الفصل، ولا تختلف مناهج الطلاب الصم

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وضعاف السمع عن الطلاب السامعين في التعليم العام. ويوجد حاليًا ما يقارب من (٣٦) برنامج فصول ملحقة في مدارس التعليم العام في المملكة تضم حوالي (١١٧) فصلًا دراسيًّا خاصًّا للطلاب الصم وضعاف السمع في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي (وزارة التعليم، ٢٠١٠).

عينة الدراسة

أجريت هذه الدراسة مع الطلاب الصم وضعاف السمع في مدارس المرحلة الابتدائية والمتوسطة للبنين في مدينة الرياض ومحافظة الخرج. واختير المشاركون في الدراسة من أربع مدارس في المرحلة الابتدائية وثلاث مدارس في المرحلة المتوسطة التي يوجد بها برامج ملحقة للطلاب الصم وضعاف السمع. وتضم العينة الطلاب الصم وضعاف السمع في الصف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الابتدائية وبلغ المجموع (١٣) طالبًا، والطلاب في الصف الأول والثاني والثالث المتوسط وبلغ المجموع (١٨) طالبًا. وتراوحت أعمار الطلاب المشاركين من (١٠) إلى (١٧) عامًا، وجميعهم يتلقون تعليمهم في فصول ملحقة في مدارس التعليم العام مع معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع، ما عدا أربعة طلاب في المرحلة المتوسطة يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام مع الطلاب السامعين. وبعد مراجعة ملفات الطلاب، تبين أن معظمهم من آباء سامعين باستثناء طالب واحد من والدَين صم. علاوة على ذلك، لم يكن لدى الطلاب المشاركين إعاقات إضافية. بشكل عام، واختيرت العينة وفق ثلاثة معايير، هي: ١) أن يكون لدى الطالب فقدان سمعي يتراوح بين البسيط والشديد، ٢) يتلقى الطلاب تعليمهم في فصول ملحقة في مدارس التعليم العام، ٣) عدم وجود إعاقات إضافية.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقيًا
أو تداولها تجاريًا

جدول رقم (١)
المعلومات الديمغرافية.

درجة الإعاقة السمعية	الصم		ضعاف السمع	
	التكرار	٪	التكرار	٪
	٨	٢٥,٨	٢٣	٧٤,٢

وجود أحد أفراد الأسرة من الصم وضعاف السمع	نعم		لا	
	التكرار	٪	التكرار	٪
	١٤	٤٥,٢	١٧	٥٤,٨

المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية						المرحلة المتوسطة					
	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		الأول متوسط		الثاني متوسط		الثالث متوسط	
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
	٢	٦,٤٥	٣	٩,٦٧	٨	٢٥,٨٠	٢	٦,٤٥	١٣	٤١,٩٣	٣	٩,٦٧

أداة الدراسة

طور الباحثان الأداة المستخدمة في هذه الدراسة لعدم وجود اختبارات مقننة باللغة العربية لقياس الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع. وأُعِدَّت الأداة بعد مراجعة الأدبيات السابقة ومناهج التعليم للطلاب الصم وضعاف السمع. ويتضمن الجزء الأول من الاختبار المعلومات الديمغرافية عن الطالب وتشمل: ١) درجة فقدان السمع. ٢) وجود أحد أفراد الأسرة من الصم وضعاف السمع، ٣) المرحلة التعليمية، ٤) وجود إعاقة إضافية. الجزء الثاني من الاختبار يتضمن نصًّا قرائيًّا من كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي بعنوان (الرياض عاصمة بلادي) وعشرة أسئلة متعددة الخيارات لقياس الفهم القرائي. وكما هو موضح في الملحق رقم (١)، تتنوع أسئلة الاختبار إلى ثلاثة أنواع، هي:

١. الأسئلة الصريحة text-explicit -TE وهي تقيس فهم الطالب لمعلومات موجودة إجاباتها مباشرة وبشكل صريح في النص.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٢. الأسئلة الضمنية text implicit -TI وهي تتطلب من القارئ إجراء استنتاجات بناءً على المعلومات الموجودة مباشرة في النص، ولكن الإجابات لا توجد مباشرة في النص.

٣. الأسئلة الضمنية غير المباشرة script-implicit -SI التي إجاباتها تشمل الاستخدام الاستنتاجي للمعلومات من ذاكرة القارئ والمعرفة الموجودة لأن المصدر الرئيس للمعلومات ليس في النص.

صدق الأداة

نظرًا لعدم وجود اختبارات مقننة لقياس الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع، أُخِذَت القطعة النصية في الاختبار بعنوان (الرياض عاصمة بلادي) من منهج لغتي في الصف الثالث ابتدائي وذلك لأن محتوى مناهج التعليم الصادرة من وزارة التعليم يمر بعدة مراحل دقيقة للتأكد من صحتها وملاءمتها لأعمار الطلاب ومستوياتهم. كذلك عُرِض الاختبار على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال تشمل ثلاثة معلمين لطلاب الصم وضعاف السمع، واثنين من معلمي التعليم العام، وستة من أعضاء هيئة تدريس يعملون في ثلاث جامعات حكومية في المملكة العربية السعودية متخصصين في تعليم طلاب الصم وضعاف السمع وتعليم اللغة العربية، وطُلِب منهم دراسة الاختبار وإبداء رأيهم بشأن محتويات الاختبار وما إذا كانت تعكس جميع جوانب الموضوع الذي سيتم بحثه. كما طُلِب منهم تقديم الملاحظات والتعليقات حول وضوح الاختبار وصياغته، وقدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت على الاختبار، وساعدت في ظهوره بصورته النهائية.

تطبيق الاختبار

أُجري الاختبار على مرحلتين: الأولى: بعد الحصول على موافقة أولياء الأمور على مشاركة أبنائهم في الدراسة، وُزِّعَ الاستبيان على طلاب المدارس المتوسطة لتعبئة البيانات، بينما أُرْسِلَت الاستبانة لأولياء أمور طلاب المرحلة الابتدائية لإكماله. بعد ذلك، قام أحد الباحثين ومترجم لغة الاشارة مع معلم للطلاب الصم وضعاف السمع من كل مدرسة باختبار كل طالب على حدة في غرفة منفصلة. وأثناء تطبيق الاختبار، ساعد مترجم لغة الإشارة الطلاب الذين لديهم فقدان سمعي شديد ويستخدمون لغة الإشارة بطرح أسئلتهم والإجابة عليها. الثانية: لقياس الفهم القرائي، طلب الباحثان من كل طالب قراءة النص (الرياض عاصمة بلادي) هي عاصمة بلدي بشكل مستقل والإجابة على(١٠) أسئلة متعددة الخيارات فيما يحصل الطالب على (٣) درجات إذا كانت الإجابة صحيحة، ولا يحصل على أي نقطة في حال كانت الإجابة غير صحيحة، واحتُسِبت النتيجة النهائية لكل طالب بإجمالي عدد النقاط لجميع الأسئلة.

تحليل البيانات:

للإجابة على السؤال الأول (ما هو مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة؟) والسؤال والثاني (هل تختلف درجات الطلاب حسب نوع الأسئلة (TE، TI، SI)؟) استُخْدِمَ التحليل الوصفي، بينما استخدم الباحث نموذج الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) بعد فحص جميع الفرضيات الخاصة به للإجابة على السؤال الثالث (هل يوجد علاقة بين درجة الفهم القرائي وخصائص الطلاب الديمغرافية والتي تشمل درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي، والمرحلة الدراسية؟).

فرضيات إجراء اختبار نموذج الانحدار الخطي المتعدد:

من المهم جدًّا قبل تطبيق اختبار نموذج الانحدار الخطي المتعدد التأكد من جميع الفرضيات ذات الصلة به والتي ترتبط بصحة تطبيق الاختبار. في هذه الدراسة، فُحِصَت جميع الافتراضات ذات الصلة لنماذج الانحدار الخطي المتعددة.

أولًا: تم استيفاء افتراض استقلالية الملاحظة لأن كل طالب أكمل الاختبار بشكل مستقل (independence) (Casson, & Farmer, 2014).

ثانيًا: فحص افتراض التوزيع الطبيعي (normality) للعينة من خلال الرسوم البيانية (histograms) الموزعة بشكل طبيعي، وإجراء اختبار (Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk) الذي أكد أن البيانات كانت موزعة بشكل طبيعي، كما يظهر جدول رقم (٢) و(٣) بأن قيم الاختبارين (p-values) لم تكن ذات دلالة إحصائيًّا 0.05 < كما أُجرِي اختبار(Cook's Distance) لفحص القيم المتطرفة (outliers) ولم تظهر أي قيم متطرفة مؤثرة. ثالثًا: تم التأكد من أنه لا يوجد علاقة منحنية (curvilinear relation). وبالتالي، استوفى النموذج افتراض الانحدار الخطي (linearity). أخيرًا، أظهرت المخططات الجزئية (partial plots) المستخدمة لاختبار الانحدار الخطي أنه تم استيفاء افتراض المثلية (homoscedasticity).

كما تم فحص افتراض العلاقة الخطية المتعددة باستخدام ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، واختبار Tolerance واختبار(Variance Inflation Factor VIF) وأظهرت النتائج عدم وجود ارتباط كبير بين المتغيرات الثلاثة المستقلة. بالإضافة كانت قيمة Tolerance أكبر من ٢٥, ٠، وقيمة VIF من ١، مما يشير إلى أن العلاقة الخطية المتعددة لم تشكل أي مشكلة (Casson, & Farmer, 2014).

النتائج

السؤال الأول: ما هو مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بتحليل مجموع درجات الطلاب حيث إن أعلى مجموع درجات جميع الطلاب هو (٩٣٠) (٣×١٠ = ٣٠ × ٣١ طالبًا) وأقل درجة هي (٠) في حال لم يجب الطالب على أي سؤال، وهذا يعني أنه عندما يكون مجموع الدرجات مرتفعًا، فإنَّ مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب المشاركين يساوي أو أعلى من مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب في الصف الثالث الابتدائي، وعندما يكون مجموع الدرجات منخفضًا، فإنه يشير إلى مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب أقل من الصف الثالث الابتدائي.

وأشارت النتائج إلى أن مجموع درجات جميع الطلاب هو (432) (M = 13.93, SD = 7.33001). ويمكن القول بناء على هذه النتيجة إن مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع أقل من المتوسط. وهذا يعني أن مستوى الفهم القرائي لدى المشاركين أقل من مستوى الفهم القرائي المتوقع للطلاب في الصف الثالث الابتدائي.

جدول رقم (٢)

مستوى الفهم القرائي.

	التكرار	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
مستوى الفهم القرائي	٣١	٠	٣٠	٤٣٢	١٣,٩٣	٧,٣٣٠٠١

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

السؤال الثاني: هل تختلف درجات الطلاب حسب نوع الأسئلة (TE، TI، SI)؟

يشمل الاختبار الأسئلة الأربعة الصريحة (TE) والأسئلة الثلاثة الضمنية (TI)، والأسئلة الثلاثة الضمنية غير المباشرة (SI). وأشارت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إجابات الطلاب على أنواع الأسئلة الثلاثة، ومع ذلك حصل الطلاب على درجات أعلى في الأسئلة الصريحة عن غيرها من أنواع الأسئلة الأخرى تحديدًا، ومجموع درجات الطلاب في الأسئلة الصريحة التي تقيس فهم الطالب لمعلومات موجودة إجاباتها مباشرة وبشكل صريح في النص، كانت (153) (M = 4.93). أيضًا، أظهرت درجات الطلاب أنهم أجابوا بشكل صحيح على الأسئلة الضمنية غير المباشرة (SI)، وأن إجاباتهم تشمل الاستخدام الاستنتاجي للمعلومات من ذاكرة القارئ (الدرجة 141، M = 4.54). وحصل الطلاب على أقل مجموع درجات في الإجابة على الأسئلة الضمنية (TI) التي تتطلب من القارئ إجراء استنتاجات بناءً على المعلومات الواردة في النص ولكن لا يمكن الإجابة عليها أيضًا باستخدام كلمات دقيقة من النص (الدرجة 138، M = 4.45).

السؤال الثالث: هل يوجد علاقة بين درجة الفهم القرائي وخصائص الطلاب الديمغرافية والتي تشمل درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي، والمرحلة الدراسية؟

أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية R2 = .343 - ,F (3, 27) = 1.197, p = .330.. وبالتالي هذا يشير إلى أن٣٤,٣٪ من التباين في مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب يمكن تفسيره من خلال المتغيرات الثلاثة: درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي، والمرحلة الدراسية. بالإضافة إلى ذلك أجري فحص لكل متغير من المتغيرات المستقلة لوحده من خلال إجراء اختبار t-test، وأشار معامل تقدير الارتباط (coefficient) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

جدول رقم (٣)

نموذج الانحدار الخطي المتعدد.

النموذج (Model)	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R Square)	معامل التحديد المعدل Adjusted R) (Square	الخطأ المعياري Std. Error of the Esti-) (mate
١	.٣٤٣ a	.١١٧	.٠١٩	٧,٢٥٨٨٢

جدول رقم (٤)

اختبار التباين الإحصائي (ANOVA).

النموذج(Model)	مجموع المربعات (Sum of Squares)	درجات الحرية (df)	معدل المربعات (Mean Square)	قيمة F	مستوى الدلالة (Sig)
طريقة المعالجة (Regression)	١٨٩,٢٢٩	٣	٦٣,٠٧٦	١,١٩٧	.٣٣٠ a
الخطأ (Residual)	١٤٢٢,٦٤٢	٢٧	٥٢,٦٩٠		
المجموع (Total)	١٦١١,٨٧١	٣٠			

المناقشة

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة المستوى القرائي للصم وضعاف السمع في الصف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ومحافظة الخرج. كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين درجة الفهم القرائي وخصائص الطلاب «الديمغرافية» وتشمل درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي، والمرحلة الدراسية.

تشير نتائج الدراسة بأن الطلاب الصم وضعاف السمع المشاركين لديهم ضعف واضح في مستوى الفهم القرائي، حيث لا يتجاوز الفهم القرائي لديهم الصف الثالث الابتدائي بناء على النص المستخدم في الاختبار. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات السابقة التي بحثت مستوى الفهم القرائي للصم وضعاف السمع في مجموعة من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، ومملكة أسبانيا، ومملكة هولندا، بأنَّ الصم وضعاف السمع لديهم انخفاض في مستوى الفهم القرائي (Qi and Mitchell, 2012; Wauters, van Bon &Tellings, 2006; Monreal & Hernández, 2005; Kyle and Cain, 2015). وتكمن الصعوبة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في استنتاجات الإجابات الصحيحة عندما تكون الأسئلة غير مباشرة حيث بلغ متوسط الإجابات المباشرة (M = 4.45) أقل بكثير من متوسط الإجابات المباشرة (M = 4.93) والإجابات الضمنية غير المباشرة (M = 4.54). كما أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة (Kyle and Cain, 2015) حيث إن الطلاب الصم كانت درجاتهم في الإجابات المباشرة أعلى بقليل من الأسئلة غير المباشرة.

كما أشارت النتائج بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خصائص الطلاب الديمغرافية وتشمل درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان

سمعي، والمرحلة الدراسية، وتأثيرها على مستوى الفهم القرائي. تحديدًا لم تظهر النتائج عن وجود أي فروق في مستوى الفهم القرائي بين الطلاب في الصف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الابتدائية وأقرانهم في المرحلة المتوسطة. كما لم يكن هناك اختلاف في المستوى القرائي بين الطلاب الذين لديهم فقدان سمعي شديد وزملائهم الطلاب ضعاف السمع في كلتا المرحلتين. كما لم تظهر النتائج وجود فروق في المستوى القرائي بين الطلاب الذين لديهم أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي والطلاب الذين ليس لديهم.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي بحثت مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في دول مختلفة، نجد أنَّ هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على نتائج تلك الدراسات مثل أنواع الاختبارات المطبقة، وخصائص العينة، وليس من الواضح ما إذا كان مستوى صف معين يشير فعليًا إلى نفس مستوى فهم القراءة في الدول المختلفة؛ حيث إنَّ لكل دولة نظامها التعليمي المستقل وتعقيداتها اللغوية المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، تعطي تلك الدول اهتمامًا كبيرًا في التخطيط اللغوي للطلاب الصم وضعاف السمع بناء على نتائج الأبحاث العلمية والاختبارات المقننة التي تطبق على جميع الطلاب خلال مراحل التعليم العام. هذا التخطيط اللغوي يظهر من خلال حل المشكلات المتعلقة باستراتيجيات وطرق تدريس القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع. وكذلك في تحسين برامج إعداد معلمي هذه الفئة بحيث يصبحوا قادرين على تدريس المهارات اللغوية بفعالية. على سبيل المثال، هناك العديد من الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية حول التركيب اللغوي للغة الإشارة والأبعاد الثقافية المتعلقة بها وعلاقتها باللغة الإنجليزية (Cooper, 1989; Cobarrubias & Fishman, 1983). هذا النوع من الدراسات يسهم بشكل كبير في فهم أكبر للمشكلات اللغوية والقرائية التي تواجه

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الطلاب الصم وضعاف السمع.

ويمكن القول بأنَّ هذا الضعف في عدم القدرة على استنتاج الإجابات الصحيحة في الاختبارات ربما يعود لعدة أسباب من ضمنها: ضعف الذاكرة العاملة الخاصة بمعالجة المعلومات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004) تحديدًا المعلومات والمهام الكبيرة والمعقدة. كما أن الكثير من الأطفال الصم لديهم ضعف في الذاكرة القصيرة مقارنة بالأطفال السامعين (Cain & Oakhill, 1999). وهذا الضعف في الذاكرة يؤثر بشكل كبير على المعرفة السابقة ومعالجاتها لدى هؤلاء الطلاب. وتُعد المعرفة السابقة prior knowledge عاملًا مهمًّا في عملية الفهم، وبشكل خاص الفهم القرائي. والملاحظ في نتائج الدراسة الحالية انخفاض المعرفة السابقة لدى الطلاب المشاركين حيث إنَّ الاستنتاجات غير المباشرة والضمنية أقل بكثير من الاستنتاجات المباشرة لأنَّ الاستنتاجات غير المباشرة تكون مبنية وفقًا للمعرفة السابقة.

بالإضافة إلى أنَّ المعرفة السابقة لها علاقة بالفهم القرائي، مثل: المفردات اللغوية والمهارات اللغوية، ومن الممكن أن تكون المهارات اللغوية الضعيفة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع مصدرًا إضافيًّا لصعوبات الاستدلال لديهم، والأطفال الصم الذين يظهرون ضعفًا في الفهم يمكن أن يكون لديهم مفردات ومهارات لغوية أضعف (Mayberry, del Giudice & Lieberman, 2011). كما أنَّ ضعف المفردات اللغوية يلعب دورًا مهمًّا في الفهم القرائي، فالطالب الذي يقرأ بشكل جيد مقارنة بأقرانه الذين لا يقرأون بشكل يتوافق مع عمرهم الزمني والعقلي فإنَّه في الغالب يكون ناجحًا في جميع المراحل الدراسية وفهم المناهج التعليمية. وتشير الدراسات إلى عدم فهم الطالب ٩٠٪ إلى ٩٥٪ من المفردات داخل النص المقروء يقود إلى صعوبة قرائية تعني عدم فهم النص المقروء نتيجة تدني مستوى المفردات (Andrews, 2010; Luckner & Cooke,

2010). كما تشير بعض الدراسات إلى أنَّ اكتساب الطالب للمفردات اللغوية سنويًّا يجب أن يتراوح ما بين ٢٠٠٠ إلى ٣٠٠٠ كلمة (Stahl & Nagy, 2006) . بشكل عام تلعب المفردات اللغوية دورًا أساسيًّا في تنمية مهارات الفهم القرائي وأنَّه لا يمكن للطفل النجاح في الصفوف الأولية دون اكتساب الحد الأدنى من المفردات اللغوية (Tabors, Snow, & Dickinson, 2001).

القيود

كان هدف الدراسة أن تطبق على جميع مناطق المملكة العربية السعودية لقياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في جميع المراحل الدراسية، وبعد الانتهاء من جمع البيانات في مدينة الخرج والرياض حصلت جائحة كورونا ولم يستطع الباحثان إكمال جمع البيانات في المناطق الأخرى. وعدد العينة الحالي قد لا يمثل مجتمع الصم في المملكة العربية السعودية، ولكن نتائج الدراسة تتوافق مع مجموعة كبيرة من الدراسات الأخرى في الدول المختلفة.

الخاتمة

من خلال عرض مجموعة من الدراسات حول الضعف القرائي لدى الصم وضعاف السمع يتضح حجم المشكلة والصعوبة اللغوية التي يمر بها الأصم وضعيف السمع في تعلم اللغة المقروءة. فلاتزال الأبحاث العلمية لأكثر من ١٥٠ سنة تسعى للبحث عن أفضل الاستراتيجيات والطرق الفعالة المبنية على أساس علمي لتطوير الجانب اللغوي والقرائي للصم وضعاف السمع. على وجه العموم، الأصم وضعيف السمع قادران على تعلم اللغة بشكل مقارب للطفل العادي (السامع) وقد يفوق السامع بمراحل، لكن الأغلبية لديهم ضعف لغوي كبير يتطلب تخطيط لغويات مناسبٍ. من الحلول التي

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

قد تساهم في سد هذه الفجوة: إعداد معلمي الصم وضعاف السمع لتدريس المهارات القرائية إعدادًا فعَّالًا، والاهتمام بالسنوات الأولية من عمر الطفل لتطوير الجانب اللغوي، والبحث عن الخيارات التربوية المناسبة لكل طفل وفقًا للضعف السمعي. كذلك جعل بيئة المنزل بيئة بصرية وثرية لغويًا. ولكل أصمٍّ احتياجه اللغوي الخاص وفقًا للخبرة اللغوية والمعرفية السابقة وهذا الضعف يتفاوت بين الصم لاختلاف خصائص الصم من ناحية الفقدان السمعي والجانب اللغوي، ولذلك يجب معرفة احتياجات الصم اللغوية؛ لكي توضع الخطط والاستراتيجيات لتطوير الجانب اللغوي. وفقًا لكل هذا فإنه «لا أحد يعرف حتى الآن كيف يتعلم الأطفال الصم القراءة» (Musselman, 2000, p. 25).

شكر وتقدير

يشكر الباحثان مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية لدعم هذا البحث.

المراجع العربية:

- عبدالحي، محمد فتحي (٢٠٠٨) الإعاقة السمعية و برامج إعادةالتأهيل(الطبعة الثانية). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- المنيعي، عثمان والريس، طارق (٢٠١٤) «الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية». مجلة التربية الخاصة والتأهيل،٣(١)، ٨٣-١١٢.
- الريس، طارق (٢٠٠٨) «ثنائي اللغة / ثنائي الثقافة (Bilingual/Bicultural) كأحدث التوجهات العالمية في تربية وتعليم الصم». https://bit.ly/2BJZxhq
- زكريا، عبدالمرضي؛ نافع، جمال محمد حسن؛ و عبدالنعيم، حنان ناجي(٢٠١٦). برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة باستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٠(٢)، ١٠١. - ١٩٨

المراجع الأجنبية

- Alqraini, F. (2019). Challenges of children who are d/Deaf and hard of hearing while learning read. The International Journal of Literacies,26(1), 23–32.
- Allen, T., Clark, M. D., del Giudice, A., Koo, D., Lieberman, A., Mayberry, R., & Miller, P (2009). Phonology and Reading: A Response to Wang, Trezek, Luckner, and Paul. American Annals of the Deaf, 154(4), 338–345.

- Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H., & Dang, D. (2014). Early visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children: Findings from a national longitudinal study. American Annals of the Deaf, 346–358.
- Andrews, J., & Wang, Y. (2015). The qualitative similarity hypothesis: Research synthesis and future directions. American Annals of the Deaf, 159(5), 468–483. doi:10.1353/aad .2015.0005
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal, 11, 489–503.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. Journal of Educational Psychology, 96, 671–681.
- Cobarrubias, J. and Fishman, J.A. (1983). Progress in Language Planning: International Perspectives. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Cooper, R. (1989), Language planning and social change, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jeon, E. H. (2011). Contribution of morphological awareness to second language reading comprehension. The Modern Language Journal, 95(2), 217–235.
- Hanson, V. L. (1989). Phonology and reading: Evidence from profoundly deaf readers. In D. Shankweiler & I. Y. Liberman (Eds.), International Academy for Research in Learning Disabilities mono-

- graph series, No. 6. Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle (p. 69–89). The University of Michigan Press.
- Kyle, F. E., & Cain, K. (2015). A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. Topics in Language Disorders, 35(2), 144–156.
- Konza, D. (2011). Phonological awareness. Research into practice, 1(1), 1–8.
- Lerkkanen, M. K., Rasku puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2004). Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. British Educational Research Journal, 30(1), 67–92.
- Luckner, J., & Handley, C. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf,153(1), 6–36.
- Luckner, J., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, 155(1), 38–67. doi:10.1353/aad.0.0129
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. Annals of dyslexia, 53(1), 1–14.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. Developmental psychology, 36(5), 596–613.
- Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. The

Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12(3), 269–282.

- Mayberry, R.I., del Giudice, A.A., & Lieberman, A.M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16(2), 164–188
- McCardle, P., Cooper, J. A., Houle, G. R., Karp, N., & Paul-Brown, D. (2001). Emergent and early literacy: Current status and research directions-introduction. Learning Disabilities Research and Practice, 16, 183–185.
- Marschark, M., & Hauser, P. (2012). How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know. Oxford University Press.
- Monreal, S. T., & Hernández, R. S. (2005). Reading levels of Spanish deaf
- students. American Annals of the Deaf, 150(4), 379–387.
- McQuarrie, L., & Parrila, R. (2014). Literacy and linguistic development in bilingual deaf children: Implications of the "and" for phonological processing. American Annals of the Deaf, 159(4), 372–384. doi:10.1353/aad.2014 .0034
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5(1), 9–31
- National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and

its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. No Child Left Behind Act of 2002. Education. Inter-governmental relations. 20 USC 6301 note.

- Narr, R. F. (2008). Phonological awareness and decoding in deaf/hard-of-hearing students who use Visual Phonics. Journal of Deaf Studies and Deaf Education,13(3), 405–416.
- Nielsen, D. C., & Luetke-Stahlman, B. (2002). Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children. American Annals of the Deaf, 147, 11–19.
- Paul, P. (2003). Processes and components of reading. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), Handbook of deaf studies, language, and education (pp. 97–109). New York, NY: Oxford University Press.
- Paul, P. V. (2009). Language and deafness (4th Ed.). Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers, LLC.
- Paul, P. V., Wang, Y., Trezek, B. J., & Luckner, J. L. (2009). Phonology is necessary, but not sufficient: A rejoinder. American Annals of the Deaf, 154(4), 346–356.
- Paul, P, & Lee, C. (2010). The Qualitative Similarity Hypothesis. American Annals of the Deaf,154(5), 456–462.
- Paul, P. V., & Wang, Y. (2012). Literate thought: Understanding comprehension and literacy. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Learning.

- Paul, P. V., Wang, Y., & Williams, C. (2013). Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: Understanding language and literacy development. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. (2004). Perspectives on Learning. New York, NY: Teachers College.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21, 360–407.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. Journal of Learning Disabilities, 21(10), 590–604.
- Smith, T., Polloway, E., Doughtry, T., Patton, J., & Dowdy, C. (2016). Teaching students with special needs in inclusive settings. Boston, MA: Pearson. Stahl, S., & Nagy, W. (2006). Teaching word meanings. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (Eds.). (2005). Blackwell handbooks of developmental psychology.The science of reading: A handbook. Blackwell Publishing.
- Snow, C, Bums, N., & Grilfin, P. (1998). Prei.'enting reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
- Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. Journal of deaf studies and deaf education, 17(1), 1–18.
- Tabatabaei, O., & Yakhabi, M. (2011). The Relationship between

- Morphological Awareness and Vocabulary Size of EFL Learners. English Language Teaching, 4(4), 262–273.
- Trezek, B., Wang, Y., Woods, D., Gampp, T. L., & Paul, P. V. (2007). Using visual phonics to supplement beginning reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12, 373–384.
- Trezek, B. J.,Wang, Y.,& Paul, P. V. (2010). Reading and deafness: Theory, research, and practice. Clifton Park, NY: Delmar/Cengage Learning.
- Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. V. (2011). Processes and components of reading. In M. Marschark& P. Spencer (Eds.), Handbook of deaf studies, language, and education(Vol. 1; Part II) (pp. 99-114). New York, NY: Oxford University Press.
- Trezek, B. J., & Hancock, G. R. (2013). Implementing instruction in the alphabetic principle within a sign bilingual setting. Journal of deaf studies and deaf education, 18(3), 391–408.
- Trezek, B. J. (2017). Cued speech and the development of reading in English: Examining the evidence. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 22(4), 349–364.
- Wang, Y., Trezek, B. J., Luckner, J. L., & Paul, P. V. (2008). The role of phonology and phonologically related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, 153(4), 396–407.
- Wang, Y. (2012). Educators without borders: A metaparadigm for literacy instruction bilingual– bicultural education. In P. Paul & D.

- Moores (Eds.), Deaf epistemologies: Multiple perspectives on the acquisition of knowledge (pp. 199–217). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Wauters, L., Wim, H., Van Bon, J. & Tellings, A. 2006. Reading Comprehension of Dutch Deaf Children. Reading and Writing, 19(1), 49–76.
- Yule, G. (2006). The Study of Language: An Introduction. New Your, NY: Cambridge University Press.
- Vellutino, F., & Scanlon, D. (1987). Phonological coding, phonological awareness & readingability - Evidence from a longitudinal an experimental Study. Merrill – Palmer Quarterly, 33, 321–363.

الملاحق

ملحق رقم (١) أداة الدراسة

عنوان البحث: الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع

عزيزي ولي الأمر، عزيزي المعلم ، عزيزي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،

أشكرك في البداية لتخصيص جزء من وقتك للمشاركة في هذا البحث الذي مستوى فهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة. آمل أن يقدم هذا البحث معلومات هامة لصناع القرار والمعلمين والباحثين، في فهم العوامل المؤثرة على المستوى القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. كما آمل أن توفر نتائج هذه الدراسة معلومات مهمة للجامعات والكليات بشأن برامج إعداد وتدريب المعلمين والمعلمات. أخيرًا، هذا البحث قد يدفع باحثين آخرين لمزيد من البحث والتحقق حول هذا الموضوع.

قبل التلطف بالمشاركة في هذه الدراسة، يرجى قراءة وفهم النقاط التالية، وتتمثل في الآتي:

- الغرض من هذه الدراسة هو تحديد المستوى القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، إضافة الى جمع بعض المعلومات الديموغرافية عن الطالب وأسرته.
- جميع بيانات هذه الدراسة سيتم مراجعتها وتحليلها من قبل الباحث دون تحديد ومعرفة الأشخاص وبذلك لا يوجد أي نوع من المخاطر والمضايقات نتيجة المشاركة في الدراسة.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- بعد المشاركة في الدراسة؛ فأن الباحث لديه الإذن لاستخدام هذه البيانات لغرض الدراسة.
- المشاركة في هذه الدراسة تطوعية وبدون أي مقابل.

المشاركة في هذه الدراسة هامة جدًّا للوصول إلى نتائج مفيدة. مع شكري وتقديري لاهتمامكم وتجاوبكم.

إذا كان لديك أي استفسار حول هذه الدراسة، أو الرغبة في الحصول على نتائجها؛ فأرجو التواصل مع الباحثين عبر البريد التالي:

Email: khalidalasim@gmail.com

القسم الأول: معلومات عامة عن الطالب

التعليمات: أرجو قراءة الأسئلة التالية وكتابة واختيار الإجابة الصحيحة التي تَصفك تمامًا.

١) الصف الدراسي؟

☐ رابع

☐ خامس

☐ سادس

٢) ما هي درجة الضعف السمعي لدى الطالب/ ة؟

☐ ضعف سمعي شديد جداً (أعلى من ٩٠ ديسيبل)

- ☐ ضعف سمعي شديد (٧٠ – ٨٩ ديسيبل)
- ☐ ضعف سمعي متوسط (٤٠– ٦٩ ديسيبل)
- ☐ ضعف سمعي بسيط (٢٥ – ٣٩ ديسيبل)

٣) هل الوالدين من الصم أو ضعاف السمع؟

- ☐ نعم الأب
- ☐ نعم الأم
- ☐ نعم كلاهما
- ☐ لا

إذا كانت الإجابة بنعم، أرجو تحديد درجة الضعف السمعي؟

- ☐ ضعف سمعي شديد جداً (أعلى من ٩٠ ديسيبل)
- ☐ ضعف سمعي شديد (٧٠ – ٨٩ ديسيبل)
- ☐ ضعف سمعي متوسط (٤٠ – ٦٩ ديسيبل)
- ☐ ضعف سمعي بسيط (٢٥– ٣٩ ديسيبل)

٤) هل لديك أحد من إخوتك مصاب بالفقدان السمعي؟

- ☐ نعم
- ☐ لا
- ☐ إذا كانت الإجابة بنعم، أرجو تحديد العدد؟

....

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

القسم الثاني: مستوى الفهم القرائي

تعليمات إجراء اختبار معرفة علاقة المعرفة السابقة بالفهم القرائي:

١. يتم إجراء الاختبار لكل طالب بمفره.

٢. يطبق الاختبار على الطالب من قبل اثنين أو ثلاثة باحثين.

٣. يقرأ الطالب النص لمدة عشر دقائق.

٤. يقرأ الطالب جميع أسئلة الاختبار.

٥. يتم طرح أسئلة الاختبار شفويًّا او بلغة الإشارة، بناء على طريقة التواصل ودرجة الفقدان السمعي لكل الطالب.

٦. لا تتجاوز مدة اختبار تقييم المعرفة السابقة ٢٠ دقيقة.

(نص قرائي من كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي)

الرياض عاصمة بلادي

زارت نورة مع أسرتها مدينة الرياض، وفي الطريق سألت أباها: لم سميت مدينة الرياض بهذا الاسم يا أبي؟ قال الوالد: سميت الرياض بهذا الاسم لأنها - كانت فيما مضى - رياضا خضراء، كثيرة البساتين والحدائق الغناء، وسط الصحراء القاحلة.

نورة: والان، ألا توجد فيها بساتين خضراء كما كانت في الماضي يا أبي؟

الوالد: ما زالت الرياض كما كانت رياضا خضراء بحدائقها التي تنتشر في كل مكان من أرجائها. وفي الرياض كثير من المعالم التاريخية كحصن المصمك وآثار الدرعية التاريخية والمتحف الوطني.

والرياض عاصمة المملكة العربية السعودية، وأكبر مدنها: ففيها مقر الحكم والوزارات والسفارات، ويوجد فيها بنايات شاهقة. وأحياؤها متعددة وشوارعها واسعة وفيها شبكة من الجسور والأنفاق.

وبقربها تقع القرية التراثية في الجنادرية، التي تقام على أرضها المهرجان الوطني للتراث والثقافة، ويشارك فيه كل مناطق المملكة بالألعاب الشعبية وبالمعروضات القديمة، ويقام على ميدانها سباق الهجن السنوي.

تتكون أسئلة الفهم القرائي من:

١. الأسئلة الصريحة Test-explicit (TE) وهي التي تكون إجاباتها مباشرة في النص القرائي

٢. الأسئلة الضمنية Test-implicit (TI) وهي التي تتطلب إجاباتها استنتاجات من القارئ بناءً على المعلومات الواردة في النص.

٣. الأسئلة النصية الضمنية Script-implicit (SI) وهي التي تكون إجاباتها مرتبطة بمعرفة وخبرات الطالب الحياتية.

اختر الإجابة الصحيحة:

١. من المعالم الأثرية في الرياض:

- قصر شبرا
- جبل القارة
- قصر المصمك

٢. الرياض مدينة من:

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- أصغر مدن المملكة
- عدد السكان فيها قليل
- أكبر مدن المملكة

٣. الرياض عاصمة المملكة لأنه يوجد فيها:

- البساتين والحدائق الغناء
- مقر الحكم والوزارات والسفارات
- مهرجان الجنادرية

٤. يقام المهرجان الوطني للتراث والثقافة على أرض:

- قصر المصمك
- محافظة الدرعية
- قرية الجنادرية

٥. تبعد مدينة الرياض عن محافظة الخرج بالسيارة حوالي:

- ثلاث ساعات
- خمس ساعات
- ساعة ونصف

٦. يوجد قطار النقل العام «ميترو» في:

- الدمام

- جدة
- الرياض

٧. **سباق الهجن هو:**

- سباق السيارات
- سباق الأغنام
- سباق الأبل

٨. **كانت الرياض في الماضي:**

- صحراء قاحلة
- مدينة كبيرة
- رياضا خضراء

٩. **الرياض من أكبر مدن المملكة، ويوجد غيرها من المدن الكبيرة مثل:**

- جدة
- شقراء
- الحوطة

١٠. **يقام مهرجان الجنادرية كل:**

- عام
- عامين
- ثلاثة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مراجعة كتاب «العدالة اللغوية والنظامة والتخطيط»

تأليف: عبدالقادر الفاسي الفهري

مراجعة: ناصر بن فرحان الحريّص[١]

مدخل

«العدالة اللغوية والنظامة والتخطيط» هو عنوان الكتاب الذي ألفه اللساني المغربي المعروف عبد القادر الفاسي الفهري، ونشرته دار كنوز المعرفة في عَمان سنة ٢٠١٩م (ط١). يقع الكتاب في ٥٢٧ صفحة من الحجم المتوسط، ويحمل الرقم الدولي المعياري (ردمك): ٩-٨٤٤-٧٤-٩٩٥٧-٩٧٨.

يأتي هذا الكتاب في إطار مشروعي علمي بدأه المؤلف بكتابه «السياسة اللغوية في البلاد العربية» الصادر سنة ٢٠١٣، والذي خُصّص لتناول قضايا ومشاكل السياسة اللغوية في البلدان العربية، في حين أن جل طروحات الكتاب الحالي تركز تحديدًا على الوضع اللغوي الشائك في المغرب، وتُشَرِّحُ إشكالية عدم انسجام السياسة والتخطيط اللغويين في النموذج التعليمي المغربي. ويقوم الكتاب على ثلاث ركائز حددها العنوان، وهي (أ) العدلة اللغوية Linguistic Justice وأساسها الحقوق والواجبات اللغوية للأفراد والجماعات، ويفصل بها أي نزاع لغوي يهدد التعايش الثقافي والمجتمعي، و(ب) النظامة Regulation باعتبارها مفهومًا اقتصاديًا يقوم على التدبير الحكيم الذي يحرص على التوازنات الكبرى، وعلى الانسجام والتناغم بين الفاعلين والمصالح، و(ج) التخطيط Planning لقضايا الوحدة والتنوع والتعدد Unity، Diversity، Multingualism

١- أستاذ اللسانيات بقسم اللغة العربية وآدابها في كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية (جامعة القصيم Qassim University).
nasser-alhorais@qu.edu.sa

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أينما كانت العربية سواء أتعلق الأمر بالأقطار العربية أم بالدول التي تحظى فيها العربية بالمكانة لدواع تتصل بالهوية أم لمكانة هذه اللغة بالنظر إلى أهميتها في السوق اللغوية العالمية. وفي ضوء هذه الركائز قُسّم الكتاب إلى ثلاثة أقسام: (أ) العدالة اللغوية و(ب) النظامة اللغوية العصرية و(ج) التنوع والوحدة والتعدد. وقد عولج القسم الأول في الفصول الثلاثة الأولى، وجاء القسم الثاني في الفصول التي تلت حتى نهاية الفصل السابع، بينما تُرك الفصلان الأخيران لمعالجة قضايا القسم الثالث.

والكتاب، كما سيتضح من خلال عرض لأبرز محتوى فصوله، يعد سبقًا في مجاله؛ لجمعه بين السياسة اللغوية والعدالة والأخلاق من خلال طروحات ومعالجات جلها جديدة على المكتبة اللغوية العربية، وحديثة الطرح نسبيًا في اللسانيات السياسية والمجتمعية والمعرفية الدولية في حقل السياسة اللغوية والتخطيط. تلك الطروحات والمعالجات ناقشها الكتاب عبر كم هائل من النظريات والمقاربات الغربية الرائدة التي مكنت الكتاب من سلوك نهج علمي يعتمد على «تحديد نموذج المعالجة والآليات والمعايير التي تمكن من التطبيق والاستدلال في نفس الآن، في إطار مرجعيات دولية تمكن من المقارنة والتقييم» (ص ٦). وسأعود، في الجانب النقدي، إلى إبراز دور تلك النظريات والمقاربات الغربية في بلورة النقاش وتقديم الحلول للقضايا التي عرض لها الكتاب. وفيما يلي عرض لأبرز محتوى فصول الكتاب.

فصول الكتاب

يستفتح فصول الكتاب الفصل الأول حاملًا عنوان: *العدالة اللغوية الترابية والكونية: مبادئ ومعايير وآليات*. والفصل في أصله مراجعة وتطوير للفصل الثالث من كتاب المؤلف الآنف الذكر (السياسة اللغوية في البلاد العربية). وقد ارتأى المؤلف أن يجعله بداية كتابه الجديد؛ لأنه يضع المرجعية الأولى في المكتبة العربية لولوج نقاش العدالة اللغوية بآليات عصرية جديدة قصرت عنها الأبحاث التي تلته كتلك التي قام

بها بشار (٢٠١٣)، والعلوي (٢٠١٣)، وخاين وعزوز (٢٠١٤)، والزواوي (٢٠١٢، ٢٠١٧)، أو تلك التي تناولت الهوية والتعددية كما في الودغيري (٢٠١٣)، ويلكا وحراز (٢٠١٤). ويتلخص محتوى الفصل في نقاشه لأربعة محاور مهمة، هي على الترتيب: (أ) أساسيات العدالة اللغوية وآلياتها و(ب) العدالة اللغوية في خدمة اللغة العربية: الدستور المغربي الجديد نموذجا، و(جـ) اختيار لغة التواصل بين النجاعة والفعالية، و(د) بعض أسئلة لعدالة اليوم. وقد ركز المحور الأول على نقاش أسباب نشوء اللاعدالة اللغوية أو الضيم اللغوي. ويأتي في مقدمة تلك الأسباب عدم التساوي في الكرامة، أو الكرامة اللامتساوية بين متكلمي اللغات المختلفة والذي ينشأ عنه غالبًا هيمنة لغة (واحدة) على اللغات الأخرى عبر عدم احترام اللغات المهيمن عليها وناطقيها، وتنزيل الشعوب التي ترتبط هوياتها بها منزلة دنيا، بشكل يجعلها أقل شأنًا من اللغات الأخرى. أو حين لا تتاح لمتكلمها فرصة استعمالها في بيئته ومحيطه لهيمنة لغة أخرى أكثر قوة بحكم السياسة أو الاقتصاد. إن العدالة تقتضي أن تُضْمَن للناس كرامة متساوية تكون فيها الهوية الجماعية للناس ملتصقة بلغتهم الفطرية. ويبني المؤلف نظرته هذه استنادًا إلى نظرية فان باريس van Parijs التي تربط اللغة بالكرامة (أي، إقرار العدالة اللغوية ككرامة متساويةequal dignity). وهذا يحتم اللجوء الى اختيار نظام يرتكز على مبدأ «الترابية اللغوية» (أي، اللغة الوطنية الرسمية) ، لا مبدأ «الشخصانية اللغوية» للوصول إلى تعايش لغوي يقوم على مبدأ الكرامة. وتمثل الترابية اللغوية وسيلة أكثر مصداقية للتعبير عن الكرامة المتساوية أو إقرارها، حيث يجب أن يقوم كل من يستقر في وحدة ترابية بتعلم لغتها الرسمية. وتكون تلك اللغة، وليس اللغة المشتركة، هي التي (تكاد) تنفرد بالوظيفة العليا، وفي انسجام مع القبول بثنائية لغوية (لا متناظرة) تتبنى لغة فرنكية مشتركة كلغة ثانية. ويتطلب إنجاح ذلك اعتماد نظام لغوي ترابي (وطني) قوي تحكمه مجموعة من القوانين التي تقيد اختيار لغات التدريس والاتصال على الخصوص. أما المبدأ الشخصاني (الفردي) فالحقوق فيه محصورة في أفراد، وهو لا يقوم على تشريع عام، بل على ممارسات عمومية استيعابية تجاري المطالب اللغوية للسكان الذين يعيشون في حدود معينة. وللنظام الترابي مزايا حاسمة،

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مقارنة مع النظام الشخصاني: فهو (أ) أقل قسرية لأن الإنسان قد يغير إقامته، لا لغته، و (ب) أسهل في التطبيق؛ لأن طبيعة الخدمات غالبا ما ترتبط بالمكان، و (ج) ضامن للكرامة المتساوية للهوية المرتبطة. وهذا هو الأهم؛ لأن الهدف الأساسي من تطبيق النظام الترابي ليس هو ضمان بقاء لغة مهددة (ص ٣٥).

ويركز المحور الثاني على فكرة أن إقرار العدالة اللغوية يخدم اللغة العربية في تحديد موقعها في الدستور المغربي الجديد. فحسب التلازمية في قانون لابونس: «كلما كان الناس كرماء، كلما كانت اللغات أقل كرمًا» (ص ٣٢)، فإنه بمجرد ما تصبح جماعات لغوية على أرض واحدة تتكلم لغات مختلفة، فإن اللغة الأكثر قوة تقلص فرص استعمال اللغة الأقل قوة. وتماشيًا مع هذا القانون، تَعَرَّب المغرب ابتداء من القرن السابع/ الثامن الميلادي باختيار وإرادة الأمازيغ أنفسهم، وبفعل جاذبية لغة الإسلام، والحضارة العربية، وبنفس الكيفية وجد المغرب نفسه يَتَفَرْنَسُ أكثر فأكثر بعد الاستقلال، بجاذبية المدارس الفرنسية والسياسة اللغوية المزدوجة للدولة.

وينتقل المحور الثالث إلى معالجة إشكالات التواصل والنجاعة والفعالية وأثرها في اختيار اللغة. ويتطرق إلى دور معيارين يحددان هذا الاختيار (ص ٤٨):

أ- **النجاعة التواصلية**: معيار الحد الأقصى لأدنى قدرة: ويسمى معيار الماكسيمين Maximin الذي طوره فان باريس (٢٠٠٣)، والذي يقتضي خلق بيئة تجَمّع متعدد للغات، واختيار اللغة التي تمثل لغة العدد الأقصى من المتكلمين (وإن بقدرة تواصلية دنيا).

ب- **الفعالية التواصلية**: ويسمى معيار المينيماكس Minimax والذي طوره ألركون Alarcon وآخرون (٢٠١٢)، يقتضي اختيار اللغة التي تمثل أقصى قدرة تواصلية عند المتكلمين (وإن بعدد محدود من المتكلمين). فاللغة المثلى هي اللغة التي تتكلمها جماعة من الأفراد بنفس المستوى من المعرفة أو الجودة. أي أن ما يبحث عنه من اشتراك هو المعرفة القصوى المؤدية إلى الفعالية.

وأخيرًا، يختم الفصل محاوره بالحديث عن بعض النظريات التي تناولت مبدأ العدالة اللغوية وجلها نظريات ليبرالية بالضرورة باعتمادها تصورًا تعدديًا للمجتمعات يقوم على إدماج كل التصورات المعقولة للعيش الجيد. وفي مقدمة تلك النظريات كانت نظرية جون رولز John Rawlsالتي شرحها في كتابه (نظرية العدالة) وعبرها قدم تصورًا للعدالة كان له ومازال أكبر التأثير في مجال الفلسفة السياسية. وتبنى نظريته على ثلاثة مبادئ أساسية (ص ٥٤):

(أ) **مبدأ الحرية المتساوية**: أن يتمتع كل فرد بالحريات الأساسية الأكثر اتساعا، والتي تتوافق مع تمتع كل الأفراد بنفس الحريات، بما في ذلك حرية الفكر، والدين، والتعبير، والحق في المحاكمة العادلة، والحق في التصويت والانتخاب وغيرها.

(ب) **مبدأ المساواة العادلة للفرص**: وهذا يعني أن كل أفراد المجتمع بالنسبة لمؤهلات معينة لهم أن يتمتعوا لولوج متساو لكل المواقع الاجتماعية.

(ج) **مبدأ الاختلاف**: وينطبق عنده على الامتيازات السوسيو- اقتصادية، ويتطلب أن تساهم وجوه اللامساواة في الامتيازات الاجتماعية-الاقتصادية في تحسين آفاق أولئك الذين يحتلون المواقع الاقتصادية الأقل حظًا، أي أصحاب التطلعات الأقل شأنا. فمبدأ الاختلاف (المعقد بعض الشيء في تصوره)، يتبع مبدأ المساواة العادلة للفرص، الذي يجب أن يصبح بموجبه الأقلُ حظًا أحسنَ حظٍ يمكن أن يتطلع إليه.

ثم ناقش هذا المحور الانتقادات الموجهة إلى نظرية رولز كتلك التي قدمها سين Sen، وفان باريس والفيلسوف الكندي كوهين Cohen الأب الروحي للماركسية التحليلية. ويختتم المحور بالدعوة إلى تبني نظرية سين (٢٠٠٩) للعدالة (ص ٥٨-٦٣) لكونها تصلح كأساس للتفكير العملي، والمطلوب فيها هو الوصول إلى الحكم على المؤسسات، أو السلوكات، أو المحددات الأخرى للعدالة، من أجل توجيه التفكير العملي فيما ينبغي القيام به.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وفي الفصل الثاني: العدالة الترابية والكونية بين النقد والبدائل، تطرق المؤلف إلى نظرية دي شاتر وروبيتشو De Schutter & Robichaud (٢٠١٥) في الفلسفة السياسية حول العدالة اللغوية، والتي تتلخص في أن نظريات العدالة اللغوية ينبغي أن تقدم جوابًا عن السؤال الآتي: ما هي طبيعة الإرادة السياسية الأكثر عدالة لتكون الجماعات اللغوية حاضرة في المجموعة السياسية؟ وعليه هناك مبدآن في مجال العدالة اللغوية يميل جل المنظرين إلى تبني الواحد أو الآخر منهما (ص ٦٩):

أ. أن تُعامل الدولة الجماعات اللغوية بصفة متساوية، فتعترف بكل جماعة منهم على قدم المساواة.

ب. أن تشترك هذه الجماعات في لغة واحدة، فقد تضم الدولة أكثر من لغة ولكن اعترافها ينحصر في لغة واحدة منها.

كما تناول الفصل أهم مساهمات فان باريس في بناء نظرية العدالة اللغوية. وقد أقامها على ركيزتين أساسيتين كلاهما يوفق بين المصالح الهوياتية والمصالح غير الهوياتية في اللغة، وهما (ص ٧٦):

تبرير الترويج للإنجليزية على أساس أنها اللغة المشتركة الحرة العالمية.

تبرير مبدأ الترابية على أساس أن كل مجموعة لغوية يفترض أن ترسم لها سياسة لغوية أحادية داخل ترابها، باعتباره وسيلة لتحقيق الاحترام المتساوي لكل المتكلمين.

وفي سبيل تبرير هاتين الركيزتين، ناقش فان باريس ثلاثة مبادئ للعدالة اللغوية:

أ. العدالة التعاونية: المبنية على النسبة المتساوية بين النفقات والفوائد.

ب. العدالة التوزيعية المبنية على تساوي الفرص.

ج. تساوي الاحترام أو تكافؤ الاعتبار.

ووفقًا لفان باريس، فإنّ سيرورة خلق واستبقاء لغة مشتركة عالمية قد تؤدي إلى العديد

من أشكال اللاعدالة التي تنشأ غالبًا من (ص ٧٧):

(أ) التوزيع غير المنصف للنفقات والفوائد، و(ب) عدم تكافؤ الفرص و(ج) التفاوت في الاحترام أو الاعتبار.

وأخيرًا يلجأ فان باريس لرفع هذه اللاعدالة إلى ضرورة استعمال المصلحة الهوياتية للغة قاعدة للسياسة اللغوية، والدفاع عن الترابية اللغوية.

والمحور الثالث في هذا الفصل مبني على استدلال اقتصادي لتبرير تدخل الدولة قدمه روبيشو (٢٠١٢) الداعي إلى ضرورة تدخل الدولة في السوق اللغوية من أجل تلافي ما يسميه بحالات فشل السوق، والسوق اللغوية بوجه خاص، الناتج عن تعارض الاختيارات اللغوية الفردية والجماعية. وهو امتداد وتطوير لعمل فان باريس. ويختتم الفصل محاوره بمناقشة الانتقادات التي وجهت إلى نظرية فان باريس وحججه ومعاييره، وتقديم اقتراحات إضافية من أجل التعديل والتجويد.

الاعتراف المتساوي أم الخدمات المتساوية؟ نموذج الترابية والكونية والتساوي كان عنوان الفصل الثالث، ونوقش فيه عدة مقاربات تقوم على فكرة الاعتراف المتساوي بعدد من اللغات على أرض واحدة، خلافًا للمبدأ الترابي الذي يقر بمشروعية لغة واحدة، على أرض واحدة. ومن أبرز تلك المقاربات مقاربة باترن Pattern (٢٠١٤) في كتابه عن الاعتراف المتساوي الذي ناقش فيه أسس السياسة اللغوية العادلة، خاصةً التي تتعلق بالاعتراف العمومي باللغة والاستقلالية اللغوية الذاتية للفرد. وفي سبيل ذلك، يقترح مبدأً للشخصانية، ينطبق قياسًا على ما يحدث في العاصمة البلجيكية بروكسل. وبموجبه توفر الخدمات للشخص أينما حل وارتحل على تراب الوطن. وقد وسع دي شاتر (٢٠١٧) هذا التصور، واقترح عددًا من الصيغ التي تتماشى مع الاعتراف المتساوي والشخصانية، منها صيغة التوزيع حسب الفرد، الذي يسمح بالمناسبة بين الاعتراف اللغوي وعدد الأفراد المتكلمين، وصيغة الخدمات المتساوية، التي توفر الخدمات بالتساوي في اللغات المعترف بها، بقطع النظر عن عدد الأفراد. وقد وضح المؤلف في نهاية الفصل أن نموذج العدالة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الذي يُحتاج إليه لمعالجة الحالة المغربية يقوم على نظام مركب، يمزج الترابي والشخصاني، والاعتراف المتساوي في الخدمات بالنسبة للغتين الوطنيتين: العربية والأمازيغية. ومن هنا، يمكن التركيز على تحليل ثلاثة سيناريوهات للاعتراف المتساوي، وهي: (أ) التعددية اللغوية الرسمية و(ب) العقلنة اللغوية و(ج) الاستبقاء اللغوي.

يفتتح القسمَ الثانيَ من الكتاب: (النظامة اللغوية العصرية) الفصلُ الرابعُ الذي حمل عنوان: الدولة العصرية الناظمة وفيه بُحثت ما يعتقد أنها أفضل النظم التي تتوافق وعصرية الدولة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وما يوائمها في أنظمة تدبير الشؤون اللغوية. والفصل في مجمله يدعو إلى تبني مثال في النظامة اللغوية يشيه النظامة العصرية في الدولة العصرية التي مرت بتقلبات مهمة من «الحكومة»، إلى «الحكامة»، إلى «النظامة». تلك التقلبات توضح استمرار حضور الدولة العصرية (الدولة الناظمة) في أشكال وأدوار مختلفة ومتعددة، تتيح للأفراد والجماعات أشكالا متعددة من الضبط الذاتي، وكذلك للوكالات غير الحكومية، وصولًا إلى النظامات الخفيفة المبنية على الوعي، وفي الوقت نفسه، على الشراكة القائمة بين الدولة والسوق والمجتمع.

يستهل الفصل الخامس المعنون بـ مسارات ونماذج للسياسة والتخطيط اللغويين محاوره بالحديث عن مخاطر الازدواجية واللغة الأجنبية المقصية للغات الأخرى (ص ص ١٧٣-١٧٦). ومن أهم ما نوقش في هذا المحور لفت النظر إلى أهمية اللغة بوصفها أداة سياسية رمزية ومادية وغير مادية حاسمة، خصوصًا بعد بروز أيدلوجيا الدولة- الأمة التي عززت القناعة بأن حدود الدولة يجب أن تكون مطابقة لحدود اللغة على نحو ما نجد في عدد من الدول الأوروبية التي تشكلت لغاتها عبر اللغة في صيغة أحادية تماشيًا مع شعار (لغة واحدة- أمة واحدة- دولة واحدة) حتى ولو قاد ذلك إلى استخدام القوة ضد كل من تمادى في النطق بغير اللغة الوطنية. في حين أن اللغة العربية لم تسلك في انتشارها المسلك السياسي القومي الأوروبي؛ لكونها قامت على الإسلام، فانتشرت لغة الإسلام بانتشار الدين الإسلامي أولاً ثم انتشار الحضارة العربية- الإسلامية. وقد انتشرت

اللهجات الدارجة العربية بمرافقة الدين عبر الهجرات والاتصال والتجارة دون أن يكون هناك تخطيط لغوي لهذا الانتشار، أو أدنى وعي إلى مخاطر ازدواجية العربية. وإذا استُثني نشر تعليم اللغة العربية في المدارس لكونها لغة القرآن، وإقرارها في المعاملات الإدارية وفي المحاكم والعبادات، فإن تاريخ العربية باعتباره لغة دولة لم يعرف تخطيطًا للوضع ولا تخطيطًا للاكتساب يمكنان من نشر العربية الفصيحة كلغة للتداول اليومي. ويرى المؤلف أنّ مجهودات العرب كانت تنحصر في تخطيط المتن، أي العناية بالخط، وتقعيد اللغة، والتدوين اللغوي الأدبي، والتأليف العلمي، والمصطلحات والترجمة. وقد حاول الفصل في محوره الثاني أن يذكر ببعض الأمور المهمة المنهجية في السياسة اللغوية والتخطيط (ص ١٧٧). وفي هذا الصدد، وضّح العلاقة التلازمية بين السياسة والتخطيط في الميدان اللغوي، وموضوعات الأخير وأنواعه (ص ص ١٧٧-١٨٣). وخصص المحور الثالث للحديث في تاريخ العلم موضحًا أن حقل التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية لم يفرز نظرية مهيمنة، غير أن هناك عدة مقاربات ونماذج يمكن التمييز بينها انتشرت في حقب تاريخية مختلفة، كتلك الحقب الثلاث التي ميّزها تولفسن Tollefson(٢٠٠١) (ص ص ١٨٧-١٩١):

(أ) الحقبة المبكرة من ١٩٦٠ إلى حدود ١٩٧٠.

(ب) حقبة نقد وانكماش، في الثمانينات.

(ج) حقبة عودة الانتعاش، ابتداء من التسعينات إلى الآن.

وبعد حديث مفصل عن تلك الحقب الثلاث، تطرق الفصل للحديث عن مقاربات أخرى وعرض نماذج ديمقراطية للتخطيط والعمل السياسي في تمكين اللغة الرسمية ووضع قوانين في سبيل ذلك. وتطرق الفصل إلى ما تتعرض له الهوية الثقافية واللغوية العربية من تحديات عبر اكتساح لغة العولمة، أو اللغة الأجنبية، ولغة المستعمر، لوظائف وأدوار لا يجوز أن توكل إليها. وفي سبيل التمثيل على هذه التحديات، عرض الفصل للتجربة الإماراتية في ازدواجية مشروعها للتخطيط اللغوي الذي يدعم لغة وثقافة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العولمة (الإنجليزية)، وفي الوقت نفسه، يعزز وضع لغة الهوية والثقافة الوطنية، مع الاختلال الملحوظ لصالح العولمة والتحديث (ص١٩٧)، وكان الأجدر جعل دعم اللغة الإنجليزية يصب في خدمة اللغة الوطنية والتنمية أسوة بالنموذجين الماليزي والياباني (ص ٢٠٥).ثم عرض الفصل للتجربة الإسرائيلية (ص٢٠٥) معتمدًا على ما ورد في أحمد (٢٠١٠)، والدباغ وكراني (٢٠١١)، والقصد منه التمثيل للاختلاف الحاصل عند الباحثين في تصور العلاقة المرجوة بين اللغتين. فالباحثة الأولى متفائلة تتوقع «عودة العربية»، والمؤلفان الآخران ليسا كذلك، بل إنهما يدعوان صراحة إلى هوية مزدوجة، لا تتصور الحل إلا في المزيد من التقدم في اتجاه عولمة اللغة والثقافة أولاً، ولكنه لا يضع مكانًا ذا شأن للغة الهوية وثقافتها. وختم الفصل مباحثه بمبحث يجدر التوقف عنده والاستفادة من جدة الطرح فيه ونوعيته حيث نادى بجعل السياسة اللغوية ليست متمركزة فقط حول الدولة ومؤسساتها بل لا بد من إسهام الفرد من خلال الأسرة والنخب والمحاكم اللغوية. وهذا يعني تأهيل فاعلين في السياسة اللغوية، وإيجاد القضاة المختصين في قضايا اللغة والثقافة، وقيام المحاكم التي من اختصاصها الفصل في النزاعات اللغوية والثقافية (ص ص ٢٠٩-٢١٦).

وجاء الفصل السادس من الكتاب ليناقش ثلاثية الإنصاف والفعالية والنجاعة في مقابل ثلاثية عدم انسجام السياسة والتخطيط والنظامة؛ وذلك عبر نقد المعارك السياسية حول السياسة اللغوية في التعليم، وتحليل معايير الإنصاف والفعالية والنجاعة، ومبدأ التبييء المبكر، والتعددية التراكمية كمقاييس وآليات ضابطة للسياسة اللغوية المرجوة. وقد ركز الفصل على التجربة المغربية وكيف رد المغاربة بأساليب متنوعة على محاولات التفكيك التي تعرضوا لها وعلى المخطط التعليمي الفرنسي المتجلي في المدارس البربرية والمدارس الفرنسية بإحداث المدارس الحرة أولا، ثمّ بتبني التوجهات الأربعة المشهورة: التعريب (عودا إلى اللغة الوطنية)، والتوحيد (عودا إلى التماسك التعليمي والهُوّي)، والتعميم (ضدا على التوجه النخبوي لمدارس الأعيان)، والمغربة (توخيا للتأطير الوطني).

ورغم سلامة هذه الاختيارات إلا أنها لم تجد سبيلها إلى التطبيق لتردد الدولة والمجتمع في تطبيقها بصفة شاملة. ولتشريح المشكل اللغوي في المغرب وعلاقته بالتعليم، يرى المؤلف أن هناك مشكلين في اختيار لغات التعليم (ص ٢٢١):

(أ) عدم انسجام لغة التعليم في الثانوي التأهيلي (حيث جل المواد تدرس باللغة العربية)، والتعليم العالي الذي لم يتم فيه تعريب إلا بعض العلوم الإنسانية، بينما الحقول العلمية والتكنولوجية تدرس باللغة الأجنبية (الفرنسية).

(ب) عدم ملاءمة لغة التعليم (اللغة العربية) للغة المطلوبة في الحياة المهنية، ويقصد بها اللغة الفرنسية.

ومن هذين المشكلين ينبثق الأصعب وهو أن الاختيارات السياسية للغات التعليم تساهم بصفة أساسية في إعادة إنتاج الفوارق والميز عبر اللغة، بطريقة مشابهة لما كان عليه الحال أيام الاستعمار الفرنسي. بل إن هذه الاختيارات لها تبعات سلبية متعددة في كونها (ص ٢٢٢):

أ. تضر باللغة الرسمية الوطنية.

ب. لا تعير اهتمامًا لمشكل وجود لغة عالمية شاملة وهي اللغة الإنجليزية.

ج. لا تحدد وضع الفرنسية تحديدًا واقعيًا وغير متنازع عليه، يمكن من استبقائها في مكانه مرموقة، ولكنها واقعية.

د. تتنافى ومعاييرَ الإنصاف (بما في ذلك إنصاف اللغات الوطنية على أرضها الخاصة)، والفعاليةَ والنجاعةَ (المرتبطة باللغة الشاملة الكونية بالخصوص).

وتلك التبعات السلبية جعلت الفصل يخصص مبحثًا خاصًا لمناقشة معايير ثلاثة لقياس جودة أنظمة التربية والتكوين (التعليم)، منها ما هو اقتصادي (مثل الفعالية والنجاعة)، ومنها ما هو اجتماعي (مثل الإنصاف) (ص ص ٢٢٧ - ٢٣٢). ثم أسقط

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الفصل هذه المعايير الثلاثة على اختيار لغات التعليم أو سياسات لغات التعليم. ومما يتماشى مع هذه المعايير الانغماس والتبييء اللغوي الوطني المبكر في التعليم الأولي والابتدائي؛ لإكساب الطفل اللغة العربية في سن مبكرة كآلية ضابطة للسياسة اللغوية المرجوة (ص ٢٣٢). ويقدم الفصل في مبحثه الرابع مقترحًا، يتماشى مع الاعتبارات السياسية والثقافية والاقتصادية الشاملة، يفضل فيه حل ثلاثية لغوية لإقامة التوازنات المطلوبة في التعليم التأهيلي والعالي، بحضور اللغة الوطنية الرسمية، واللغة الكونية الشاملة (اللغة الإنجليزية)، ولغة ثالثة، نعتها المؤلف بلغة التمكين الثقافي-الحضاري والتكامل الإقليمي ويقصد بها اللغة الفرنسية. وهذه الثلاثية، في نظر المؤلف، تخدم الإنصاف والفعالية والنجاعة (ص ص ٢٣٨-٢٤١).

يختم القسم الثاني من الكتاب بالفصل السابع الذي عنونه المؤلف بالتشريع والمأسسة اللغوية في المغرب بحثًا عن نظامة ناجعة. ويتضح من عنوان الفصل أنه خصص لنقد لاذع وعلمي لضعف النظامة في التشريع والمأسسة اللغوية في قانون التربية والتكوين، وافتقاده لمراعاة الثلاثية اللغوية التي نُودي بها وبُرهن على جدواها في الفصل السابق، طبقًا لمعايير اللغة الوطنية، واللغة الكونية، واللغة الأجنبية الأكثر انتشارًا في المغرب. وقد فكّكَ الفصل «التناوب اللغوي» الذي ارتكزت عليه الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين (٢٠١٥-٢٠٣٠)، وجعلت منه مفهومًا تربويًا في سياق الاختيارات اللغوية المقترحة. والحال، كما يرى المؤلف، أن توظيفه سياسي؛ لخدمة غموض اختيارات الدولة، وهو مصطلح غامض وغير موظف لوصف ما يقع عليه التخطيط له على أرض الواقع. ولو كان الوضوح مقصودًا لاستعمل إما مصطلح التدويل وإما مصطلح EMI وهو التعليم المُنجْلز: أي، الاستعانة بالإنجليزية لتدريس المضامين إلى جانب اللغة الوطنية. أو التعليم المُفَرنس FMI أي، الاستعانة بالفرنسية لتدريس المضامين إلى جانب اللغة الوطنية، أو فَرْنَسة التعليم أي، إزاحة العربية من أجل إحلال الفرنسية محلها (ص ص ٢٦٧-٢٦٩). وفي هذا الصدد، انتقد الفصل فَرْنَسَة التعليم الذي تنادي به بعض الأطراف في الدولة.

وأيضًا، انتقد مشروع قانون مجلس اللغات والثقافة؛ لعدم صلاحية النظامة التي وظفت في تحرير الصيغة النهائية له، والتي بمضمونها سيجمد دور أكاديمية محمد السادس للغة العربية، والمعهد المازيغي. ويرى المؤلف أنه يجب الحسم في موضوع أن اللغة العربية لا بد أن تكون حاضرة في تدريس العلوم. وأما اللغات الأخرى فيكون التدريس بها جزئيًا وتكون داعمة للتحصيل في هذه المواد. وينبغي أن تكون أولى اللغات الداعمة هي اللغة الإنجليزية؛ لأسباب معروفة، ويمكن إضافة اللغة الفرنسية كلغة ثالثة. وبهذا يقر مبدأ الثلاثية اللغوية الذي أوصِي به في الفصل السابق.

خُصِّص القسم الأخير من الكتاب بالحديث عن التنوع والوحدة والتعدد وتقاسم الفصلان الثامن والتاسع ذلك الحديث المتفرد في عرضه والجديد في طرحه. اللغة العربية ونوعاتها في التعليم والإعلام وعدالة المَعْيَرة والتنوع كان عنوان الفصل الثامن وفيه استعرضت مزايا وفوائد تمثل التنوع اللغوي للغة العربية (وغيرها من اللغات)، عبر مفهوم النّوْعات الذي انفرد المؤلف باستحداثه (ص ٢٩٧)، عوض مفهوم الازدواجية اللغوية Diglossia الذي حذر المؤلف منه في الفصل الخامس حين انتقى من خلاله فرغسون(1959) Ferguson التمثيل لظاهرة الازدواجية بثنائية صارمة: اللغة العربية المعيار واللهجات العربية. في حين أن مفهوم النوعات (واحدها نوْعة variety) يقوم على التعدد بدل التقابل الثنائي. وقد ميّز الفصل سبعة أنواع (أو طبقات من النوعات) للغة العربية، وتمثل الهوية اللغوية العربية للمواطن العربي، وهي (ص ٣٠٩):

١. النوعة المعيارية الوطنية العصرية.

٢. النوعة الدارجة الوطنية.

٣. النوعة الوسيطة الوطنية.

٤. النوعة المختصة الوطنية.

٥. النوعة المتعددة المراكز العالمية.

٦. النوعة التراثية.

٧. النوعة الشعبية الخاصة.

وعوْدًا على اللغة المعتمدة في التعليم، طرح الفصل سؤالًا عن أي نوعة من النوعات أعلاه أجدر وأعدل بأن تكون النوعة المعتمدة في التعليم؟ ومتى يحكم بذلك؟ وقد أرجع المؤلف تحديد ذلك إلى مبادئ العدالة (المتفاوض والمتعاقد عليها) التي تضمن التوزيع المأمول للحقوق والواجبات. وتلك المبادئ الأساسية التي تنتظم العدالة هي، (أ) مبدأ الحرية المتساوية، و(ب) مبدأ الاختلاف (الميز الإيجابي)، و(ج) مبدأ تكافؤ الفرص (ص ٣١٤). وقد فرّق المؤلف بين ثلاثة مجالات للعدالة اللغوية تبدو أساسية للبت في اختيار لغات التعليم، هي (ص ٣١٥):

(أ) العدالة اللغوية الترابية أو المحلية interlinguistic justice: تخص اللغات التي توجد على تراب واحد، أو الجهة الواحدة داخل التراب.

(ب) العدالة اللغوية السلالية intralinguistic justice: تهم الصيغ التعبيرية أو التنوعات للغة الواحدة، خاصة التنوع المعيار للغة الفصيحة، والتنوعات غير المعيارية (أو اللهجات).

(ج) العدالة اللغوية الكونية global linguistic justice: تهتم باستعمال اللغات عالميًا.

وختم الفصل مباحثه بنقاش ثري عن سبل توظيف النوعات السابقة في لغة الإعلام، ارتكازًا على مبادئ ومعايير وأنواع العدالة اللغوية (الثقافية) المتعلقة بآلية اختيار النوعات المختلفة، بما فيها النوعة المعيارية المركزية في التعليم والإعلام، والنوعات التعبيرية الأخرى، بما فيها النوعة المتعددة المراكز، أو العالمية (ص ص ٣٢٩-٣٣٦).

الفصل التاسع وعنوانه: العدالة الثقافية وإشكالاتها كان آخر فصول الكتاب، وناقش عددًا من تمثلات الثقافة، بمضامينها الأنثروبولوجية على وجه الخصوص. وبعد نقاش

مستفيض عن الثقافة في تحديد مفهومها الذي بدا أمرًا معقدًا وصعبًا عندما استعرض الفصل عددًا منها، وبعد عرض، أيضًا، أهم مستويات الثقافة وعدد من سماتها وبعض الموضوعات المتشعبة والثرية الأخرى حول الثقافة وإشكالياتها- تناول الفصل العدالة الثقافية ومحدداتها وآلياتها، وميزها بالصفات الآتية (ص ٣٨١):

١. العدالة باعتبارها توزيعية distributive: التوزيع العادل للسلع والموارد المادية وغير المادية.

٢. العدالة باعتبارها جزائية retributive: تحيل على الوسائل الملائمة لعقاب الأفعال الخاطئة.

٣. العدالة باعتبارها تصالحية restorative (أوتصحيحية corrective): تتجه إلى الأسئلة حول التعويض المناسب المطلوب لأولئك اللذين عانوا من الضيم، والعقوبة المناسبة لمن تسببوا في ذلك أو احتكروا فوائد لم يستفد منها الآخرون.

وفي ضوء ما سبق، وضح الفصل صعوبة إيجاد وسيلة مثلى لحل إشكال العلاقات العادلة بين ثقافات مختلفة. فالعدالة التوزيعية، مثلا، تقتضي تطبيق أحد المعايير الأربعة الآتية: (أ) المساواة. (ب) الاستحقاق. (ج) الحاجة. (د) الجدارة (ص ٣٨٢).

نقد الكتاب

الحق أن كتاب العدالة اللغوية والنّظامة والتخطيط يعد إضافة نوعية ومتميزة لدراسة أي بيئة لغوية تتجاذبها التعددية اللغوية من كل جانب. فالكتاب وإن كان يحمل هم هذه الإشكالية في المغرب، إلا أنه يؤسس لمعالجة شاملة للإشكالية نفسها في أماكن أخرى من العالم العربي، خاصة تلك التي فيها صراعات على الهوية؛ نظرًا لما تمتلكه من تنوع لغوي وإثني. ولعل أهم ما يميز معالجة الكتاب لقضاياه قيامها على أسس إجرائية ومنهجية تكاد تكون غائبة في أكثر الأدبيات العربية في هذا الحقل. ومن أبرز تلك الأسس:

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

١. إيجاد نموذج للسياسة اللغوية يحدده إطار سياسي عام، وتحكمه العدالة اللغوية باعتبارها كرامة مبنية على الإنصاف والفعالية والنجاعة.

٢. تعزيز مبدأ «الترابية اللغوية» على أساس أن كل مجموعة لغوية يفترض أن ترسم لها سياسة لغوية أحادية داخل وطنها، باعتباره وسيلة لتحقيق الاحترام المتساوي لكل المتكلمين، مع تحقيق شرط التساوي في الخدمات اللغوية للغات الوطنية الأخرى، وتبني لغة أجنبية شريطة أن تكون كونية.

٣. الابتعاد عن الأدلجة تجاه التعدد والتنوع اللغوي والعمل على حمايته واستبقائه وإحيائه والنظر إليه على أساسٍ تعددي يؤول إلى التماسك واللحمة.

٤. توظيف عدد كبير من النظريات والمرجعيات الغربية الرائدة في معالجة قضايا السياسة والتخطيط اللغويين، وقد كيّفها الكتاب تكييفًا عمليًا غير مسبوق؛ لبلورة النقاش وتقديم الحلول رغم تعقيدها وتشعبها واختلاف منطلقاتها. وهو أمر يسجل للكتاب ولمؤلفه؛ لأن «الفهم الثاقب للنظرية شرط ضروري للفعل، وليس بديلًا عنه، خاصة إذا كان المرء يأمل تغيير شروط اللغة القائمة التي تظلم في الغالب لغات الأقلية.»[٢]

وقد كتب الكتاب بلغة رصينة في عرضها، ودقيقة في مفاهيمها، وغنية في مصطلحاتها التي استقاها المؤلف من المقاربات والنظريات الكثيرة التي تبناها. وقد خُصت تلك المصطلحات والمفاهيم بفهرسة شاملة في آخر الكتاب، غير أن هذا التخصيص كان غائبًا عن فهرس الأعلام، وكان سيكون مفيدًا فيما لو وجِد، خاصة، في ظل العدد الضخم من تلك النظريات والمقاربات التي يزخر بها الكتاب. ويغيب عن الكتاب، أيضًا، مقدمة شاملة تعرض ضخامة العمل الذي، للأسف، اختُزل في تصدير مختصر، وكأن الكتاب في طبعة غير طبعته الأولى. ويفتقد الكتاب لتعريف دقيق (للعدالة اللغوية) التي هي أس

٢- الاقتباس هنا هو مقولة لديفيد كُروسن، أحد المختصين في قضايا اللغة والسياسة والتربية (ستيفن ماي، مقدمة موسوعة اللغة والتربية، ج١، ص xiii، نقلًا عن الوحيدي ٢٠٢٠).

عنوانه ومرتكز نقاشاته. وكان المنتظر أن يؤسس لتعريف دقيق وشامل للعدالة اللغوية منذ فصله الأول، وكان لو فعل لأزاح كثيرًا من المفاهيم الفضفاضة حولها في كثير من فصوله ومباحثه التي تلت، خاصة عندما ينتقل من نظرية إلى أخرى (في تعريف للعدالة اللغوية، ينظر Van Parijs 2011، عزوز وخاين ٢٠١٣). وعن دور العدالة اللغوية في القانون الدولي والسياسة اللغوية غاب عن مراجع الكتاب كتابٌ مهم، ألفه موبراي Mowbray (٢٠١٢)، يحلل، في إطار مفاهيمي، الافتراضات والأفكار الأساسية التي تسهم في تشكيل سياسة لغوية «عادلة» من منظور قانوني.

ومما يلاحظ على بناء فصول الكتاب أن الفصل السابع الذي وضع تحت القسم الثاني (النظامة اللغوية العصرية) كان من الأنسب وضعه في القسم الثالث (التنوع والوحدة والتعدد) ليكون فاتحة النقاش طالما أن هذا القسم مخصص لنقد سياسة اللغة والسياسة اللغوية في المغرب. وفي الفصل الخامس أُقحم المبحثان الثاني والثالث اللذان كانا عن تاريخ العلم، ولم يكن ذلك مناسبًا في فصل هدفه عرض نماذج للسياسة والتخطيط اللغويين وترتيبه الخامس. وربما كان لأصل الفصل دور في ذلك؛ لأنه، كما أشار المؤلف، صيغة موسعة لمحاضرة ألقيت بمركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بالرياض في إبريل ٢٠١٤.

وأخيرًا، يظل كتاب العدالة اللغوية والنّظامة والتخطيط ذا أهمية قصوى للمختصين في حقول عدة؛ إذ يجمع بين تخصصات واهتمامات علمية عديدة. يجمع بين السياسة اللغوية والتخطيط (ميدانه الأول) والعدالة والأخلاق وما يرتبط معها ويتقاطع من علوم الفلسفة والقانون والتربية والسياسة. والأخير تبدو علاقته مع هذا الكتاب وثيقة إذا ما تذكرنا مقولة دريدا (٢٠٠٨) عن أن الصراعات السياسية هي في جوهرها صراعات لغوية، وأن الحدود اللغوية هي أصح الحدود السياسية.

مراجع المراجعة:

- خاين، محمد؛ وأحمد عزوز. (٢٠١٤). العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي، بين شرعية المطلب ومخاوف التوظيف السياسوي. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- دريدا، جاك. (٢٠٠٨). أحادية الآخر اللغوية أو في الترميم الأصلي. ترجمة: عمر مهيبل. الجزائر: منشورات الاختلاف.
- بغوره، الزواوي. (٢٠١٢). الاعتراف من أجل مفهوم جديد للعدل. بيروت: دار الطليعة.
- بغوره، الزواوي. (٢٠١٧). اللغة والسلطة. أبحاث نقدية في تدبير الاختلاف وتحقيق الإنصاف. بيروت: دار الطليعة.
- العلوي، سعيد بن سعيد. (٢٠١٣). العدالة أولًا: من وعي التغيير إلى تغيير الوعي. مجلة تبيّن ٥: ٦٥-٧٦. الدوحة: مركز الدراسات والأبحاث السياسية والاجتماعية.

الفاسي الفهري، عبد القادر. (٢٠١٣). السياسة اللغوية في البلاد العربية- بحثًا عن بيئة طبيعية عادلة وناجعة. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

- الوحيدي، محمد. (٢٠٢٠). مشاركة في ندوة حول كتاب العدالة اللغوية والنظامة والتخطيط، وبمشاركة: عبد القادر الفاسي الفهري، وعبدالإله سليم. إدارة: محمد حفيظ. عقدت على هامش معرض الكتاب الدولي-الدار البيضاء-المغرب. الأربعاء ١٢ فبراير ٢٠٢٠.
- الودغيري، عبد العلي. (٢٠١٣). لغة الأمة ولغة الأم. بيروت: دار الكتب العلمية.

يلكا، إلياس؛ محمد حراز. (٢٠١٤). إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي- المغرب نموذجًا. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية

- Mowbray, Jacqueline. (2012). Linguistic Justice: International Law and Language Policy. Oxford: Oxford University Press.
- Van Parijs, Philippe. (2011). Linguistic Justice for Europe and for the World. Oxford: Oxford University Press.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجاريا

التخطيط والسياسة اللغوية

نسعد بصدور العدد الثاني عشر من المجلة وإكمالها لعامها السادس، وقد تبوأت مكانتها في أوعية النشر العلمية العربية، ونجدد الدعوة للباحثين الأكارم بالإسهام في المجلة. كما يطيب لنا دعوة القراء الأكارم لتصفح أعداد المجلة السابقة كافة ضمن موقع مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية: https://kaica.org.sa

وذلك ضمن المكتبة والإصدارات ← إصدارت المركز ← المجلات.

ردمد (ISSN) : ٧٤١٣ - ١٦٥٨

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

ص.ب. ١٢٥٠٠ الريـــاض ١١٤٧٣
هاتـــف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
mtsl@kaica.org.sa
http://www.kaica.org.sa